

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMPÉTENCE MORPHOGRAPHIQUE D'ÉLÈVES DE PREMIÈRE
SECONDAIRE. L'EFFET DU BIAIS D'ÉVALUATION DE SON EFFICACITÉ
PERSONNELLE SUR LA PERFORMANCE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

PRISCILLA BOYER

NOVEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À mes enfants,

*Que la quête de sens guide leurs pas partout où ils désirent aller.
Que le savoir soit leur lumière, que la passion soit leur moteur
et que l'amour soit leur force.*

Remerciements

Le processus qui mène à la fin des études doctorales est long et s'avère parfois ardu. Bien que j'aie eu l'intention de faire un doctorat dès le début de mon baccalauréat en enseignement, je n'avais pas réellement conscience de ce que cela impliquerait. La thèse était alors un objectif éloigné, une finalité abstraite. Et c'est dans cet état d'inconscience partielle, oseras-je dire nécessaire, que j'ai pris mon bâton de pèlerin et que j'ai fait mes premiers pas sur la route. Douze ans plus tard, j'atteins enfin mon but.

Ce chemin, je n'aurais jamais pu le faire seule. Ils ont été plusieurs à éclairer mes pas, à égayer mes jours, à m'inspirer, à me guider et à me soutenir dans ma démarche. Je souhaite saisir cette occasion pour les remercier. D'abord, aux enseignants participants de cette étude (Luc, Patrice, Maria, Geneviève, Danielle, Jennifer, Marie-Andrée) et à leur direction, je tiens à vous remercier d'avoir si gentiment collaboré à mon projet. Merci également aux élèves et aux parents qui ont accepté de participer à cette étude. Sans vous, cette thèse n'aurait pas vu le jour.

À Thérèse Bouffard, ma codirectrice, merci d'avoir cru en moi. J'ai apprécié la rigueur de ton encadrement et la justesse de tes commentaires. Lorsque je regarde le travail accompli depuis notre première rencontre, j'en suis fière. Ce cheminement, c'est en partie grâce à toi que j'ai pu le faire. À mes yeux, tu es une professeure exemplaire et je suis privilégiée d'avoir pu être ton étudiante. À Monique Lebrun, ma codirectrice, qui m'encadre depuis les tout premiers jours de la maîtrise, un merci ne saurait suffire. Monique, tu es une grande Dame. Tu as été présente à toutes les étapes

de ce parcours, offrant ton soutien dès les premiers instants et me guidant dans la poursuite de l'excellence. Non seulement as-tu été une directrice d'exception, mais tu as également été pour moi une source de réconfort, d'inspiration et d'affection. Ta confiance en moi et ta sensibilité m'ont donné la force de persévérer dans les moments les plus difficiles. J'espère être toujours digne de ta confiance.

À Amélie et Geneviève, infiniment merci. Sans vous, je n'y serais jamais parvenue. Le chemin parcouru depuis la maîtrise a forgé notre amitié; et notre amitié a fait en sorte que je parvienne au bout du chemin. Merci d'avoir tenu la lanterne lors des jours sombres. À mon tour maintenant de la tenir bien haute. Merci également à tous mes collègues que je ne peux nommer, aux professeurs inspirants que j'ai croisés sur mon parcours, particulièrement à Marie Nadeau, et aux étudiants merveilleux et allumés qui m'ont permis de conserver la flamme de ma passion bien vivante. Je tiens également à remercier le Fonds québécois de recherche société et culture (FQRSC), le Syndicat des chargés de cours de l'UQAM et la Fondation de l'UQAM pour leur soutien financier nécessaire à l'accomplissement d'une telle aventure.

À tous mes amis qui n'en peuvent plus de m'entendre parler de la thèse, à mes parents et à ma famille, merci de votre patience, mais surtout merci de votre présence et de votre fraîcheur quand soufflait le vent du découragement. À Nicolas et à Catherine, votre amitié est un baume pour mon cœur et pour mon esprit. À Vincent, qui a vu s'écrire chaque mot de cette thèse, c'est avec le cœur et l'âme qu'il convient de te remercier, non avec des mots. Je t'ai rencontré à un moment où soufflait la tempête. Depuis, les vents se sont apaisés, l'horizon s'est éclairci. Puisse-t-on vagabonder encore longtemps sur les chemins de traverse.

À mon grand-père, pour tout.

Table des matières

Remerciements.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux	ix
Résumé.....	xiii
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.1 Introduction	4
1.1.1 La crise du français	5
1.1.2 L'orthographe : un plurisystème complexe.....	8
1.2 L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe au Québec	9
1.3 Des champs de réflexion en didactique du français.....	14
1.4 Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage de l'orthographe	16
1.5 Question et objectifs de recherche	18
1.6 Pour conclure ce chapitre	18
Chapitre 2 Cadre théorique.....	20
2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle	21
2.1.1 L'agentivité humaine.....	22
2.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle	23
2.1.3 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle.....	24
2.1.4 L'action du sentiment d'efficacité personnelle.....	28
2.1.5 Les conséquences sur le rendement scolaire	31
2.1.6 Les biais d'évaluation de son efficacité personnelle en contexte scolaire.....	32
2.1.7 Remarques conclusives sur le sentiment d'efficacité personnelle	37

2.2 La compétence morphographique	38
2.2.1 La compétence située : la situation pédagogique et l'ancrage socioculturel	38
2.2.3 La compétence : un ensemble de ressources mobilisables	39
2.2.4 La compétence : un processus dynamique.....	40
2.2.5 La compétence morphographique.....	41
2.3 Le développement de la compétence morphographique grammaticale	42
2.3.1 Facteurs propres au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche.....	43
2.3.2 Les représentations morphographiques grammaticales	48
2.4 Pour conclure ce chapitre	75
Chapitre 3 Méthodologie	79
3.1 Description générale de la méthodologie de la recherche	79
3.2 Étude pilote.....	80
3.2.1 Participants de l'étude pilote.....	81
3.2.2 Conception et validation du questionnaire d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale	82
3.2.3 Conception et validation de la dictée.....	84
3.2.4 Épreuve mentale Otis-Lennon	90
3.3 Étude principale.....	91
3.3.1 Participants de l'étude principale	91
3.3.2 Procédure et considération éthique	94
3.3.3 Déroulement de la collecte de données.....	95
3.4 Traitement et analyse des données	96
3.5 Pour conclure ce chapitre	98
Chapitre 4 Résultats	100
4.1 Les représentations.....	100
4.1.1 Le système nominal : le marquage en nombre du nom	100
4.1.2 Le système nominal : l'accord en nombre de l'adjectif.....	114
4.1.3 Le système verbal : l'accord du verbe conjugué.....	122
4.1.4 Le système verbal : la reconnaissance de verbes du premier groupe à l'infinitif	131
4.1.5 Le système verbal : l'accord du participe passé.....	133

4.1.6 Remarques conclusives sur les représentations.....	149
4.2 La performance en orthographe grammaticale et les biais d'évaluation de son efficacité personnelle.....	150
4.2.1 La création des variables de performance en orthographe grammaticale	150
4.2.2 Les biais d'évaluation de son efficacité personnelle en orthographe grammaticale	164
4.2.3 La relation entre la performance en orthographe grammaticale et les biais d'évaluation de son efficacité personnelle.....	165
4.3 Pour conclure ce chapitre	168
Chapitre 5 Discussions	170
5.1 Les représentations en orthographe grammaticale d'élèves de première secondaire.....	170
5.1.1 Les représentations à l'œuvre lors du marquage en nombre du nom	171
5.1.2 Les représentations à l'œuvre lors de l'accord en nombre de l'adjectif	174
5.1.3 Remarques conclusives sur la gestion des marques du nombre à l'intérieur du système nominal.....	178
5.1.4 Les représentations à l'œuvre lors de l'accord du verbe conjugué.....	179
5.1.5 Remarques conclusives sur l'accord du verbe conjugué.....	185
5.1.6 Les représentations à l'œuvre lors de la reconnaissance de verbes du premier groupe à l'infinitif	186
5.1.7 Les représentations à l'œuvre lors de la reconnaissance de participes passés en /e/	188
5.1.8 Remarques conclusives sur la reconnaissance de verbes du premier groupe à l'infinitif et de participes passés en /e/.....	191
5.1.9 Les représentations à l'œuvre lors de l'accord de participes passés en /e/.....	192
5.1.10 Les représentations à l'œuvre lors du choix des morphogrammes et de l'accord de participes passés qui ne se terminent pas en /e/	195
5.1.11 Remarques conclusives sur la gestion des marques du système verbal	200
5.2 Le rôle des biais d'évaluation de son efficacité personnelle et du genre sur la performance en orthographe grammaticale	201

5.2.1 Les différences filles et garçons	204
5.3 Les limites de l'étude	207
5.4 Les contributions de l'étude à la didactique de l'orthographe.....	209
5.5 Des suggestions de recherches futures	211
Conclusion	214
Annexe 1 : Le document de présentation	218
Annexe 2 : La lettre de demande d'autorisation adressée à la direction.....	227
Annexe 3 : La lettre de demande de participation adressée aux enseignants	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 4 : La lettre de consentement adressée aux parents.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 5 : Le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 6 : La dictée	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 7 : Le protocole de passation de la dictée	235
Bibliographie	236

Liste des tableaux

Tableau		Page
2.1	Les facteurs propres au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche.....	49
2.2	Les principales étapes de l'apprentissage de la morphographie grammaticale dans le système nominal.....	63
2.3	Les principales étapes de l'apprentissage de la morphographie grammaticale dans le système verbal (verbes conjugués).....	70
2.4	Les principales étapes de l'apprentissage de la morphographie grammaticale dans le système verbal (participes passés).....	76
3.1	Le milieu socioéconomique des écoles de l'étude pilote.....	82
3.2	Le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale.....	83
3.3	Le résultat au test Sato-calibrage de la dictée.....	85
3.4	Le résultat au test Vocabprofil de la dictée.....	86
3.5	La dictée.....	90
3.6	Le milieu socioéconomique des participants de l'étude principale.....	92
3.7	Le palmarès des écoles selon Institut économique de Montréal (2008)	93
3.8	La description des participants de l'étude principale	94

4.1	Les syntagmes nominaux et leurs caractéristiques morphosyntaxiques.....	101
4.2	Les taux de réussite du marquage en nombre des noms précédés du déterminant <i>les</i> ou <i>des</i>	103
4.3	Les taux de réussite du marquage en nombre des noms construits à partir d'autres déterminants que <i>les</i> et <i>des</i> ou sans déterminant.....	106
4.4	Les taux de réussite du marquage en nombre des noms dans un groupe prépositionnel complément du nom.....	108
4.5	Les taux de réussite du marquage en nombre des noms construits avec un déterminant indéfini.....	110
4.6	Les occurrences des différentes graphies de l'énoncé <i>tout le monde avait</i>	112
4.7	Les occurrences des diverses graphies de l'énoncé <i>chaque mot semble</i>	113
4.8	Les adjectifs de la dictée et leurs caractéristiques morphosyntaxiques.....	115
4.9	Les taux de réussite de l'accord de l'adjectif qualifiant en genre et en nombre.....	117
4.10	Les taux de réussite de l'accord de l'adjectif classifiant en genre et en nombre.....	120
4.11	Les verbes et leurs caractéristiques morphosyntaxiques.....	123
4.12	Les taux de réussite de l'accord des verbes conjugués.....	125
4.13	Les verbes du premier groupe à l'infinitif, leurs caractéristiques morphosyntaxiques et leur taux de réussite...	132
4.14	Les participes passés et leurs caractéristiques morphosyntaxiques.....	134
4.15	La reconnaissance des participes passés en /e/.....	136

4.16	Les taux de réussite de l'accord des participes passés en /e/....	139
4.17	La reconnaissance des participes passés qui ne se terminent pas en /e/ et leur taux de réussite.....	144
4.18	La corrélation item-total des 20 noms au pluriel de la dictée..	152
4.19	Les éléments contributifs à la création du score de performance du <i>marquage en nombre du nom</i>	153
4.20	Les éléments contributifs à la création du score de performance pour l'accord de l'adjectif.....	154
4.21	Les taux de réussite et corrélation item-total des 17 verbes conjugués.....	155
4.22	Les éléments contributifs à la création du score de performance pour l'accord des verbes conjugués.....	156
4.23	Les taux de réussite et corrélations item-total des 12 participes passés.....	158
4.24	Les éléments contributifs de la création du score de performance pour l'accord des participes passés.....	159
4.25	Les éléments contributifs du score de performance pour la reconnaissance verbes du premier groupe à l'infinitif.....	159
4.26	L'analyse descriptive des cinq scores en orthographe grammaticale.....	161
4.27	Les corrélations bivariées entre les cinq scores en orthographe grammaticale.....	162
4.28	Les corrélations item-total des cinq scores en orthographe grammaticale.....	162
4.29	L'analyse descriptive des variables <i>performance « accords » et performance « verbes infinitifs » en orthographe grammaticale</i>	163
4.30	La comparaison des moyennes des biais d'évaluation selon le genre.....	165

4.31	Les corrélations entre les variables indépendantes et dépendantes.....	165
4.32	La relation entre la performance dans les accords en orthographe grammaticale, le genre et le biais du sentiment d'efficacité personnelle.....	167
4.33	La relation entre la performance dans les verbes infinitifs, le genre et le biais du sentiment d'efficacité personnelle.....	168
5.1	La synthèse des observations sur le marquage en nombre du nom.....	172
5.2	La synthèse des observations sur l'accord en nombre de l'adjectif.....	176
5.3	La synthèse des observations sur l'accord des verbes conjugués.....	181
5.4	La synthèse des observations sur la reconnaissance des verbes du premier groupe à l'infinitif.....	187
5.5	La synthèse des observations sur la reconnaissance des participes passés en /e/.....	189
5.6	La synthèse des observations sur l'accord des participes passés en /e/.....	193
5.7	La synthèse des observations sur le choix des morphogrammes des participes passés qui ne se terminent pas en /e/.....	196
5.8	La synthèse des observations sur l'accord des participes passés qui ne se terminent pas en /e/.....	199

Résumé

Dans la société québécoise, les perceptions à l'égard de la qualité de la langue écrite des élèves et des étudiants sont généralement négatives. Il suffit, pour s'en convaincre de consulter les quotidiens ou les rapports de l'Office québécois de la langue française (Maurais, 2008). Ces perceptions sont partagées collectivement et sont généralement centrées autour d'un volet bien spécifique de la compétence linguistique : la maîtrise de l'orthographe. Il est vrai que l'orthographe française est l'une des plus complexes des langues alphabétiques. La correspondance graphophonétique n'est transparente qu'à près de 70 % (Fayol et Jaffré, 2008) et bon nombre de morphogrammes sont inaudibles à l'oral. Par conséquent, la réussite des accords nécessite une maturité syntaxique qui se développe tout au long de la scolarité obligatoire (Cogis, 2005). Or, l'élève est rapidement placé en situation où il doit savoir tout orthographier, tout de suite. Pour Vargas (1996, 1997) et Sautot (2002, 2002-2003), cela suscite chez certains une insécurité linguistique qui provoque des comportements d'inhibition et d'évitement face à toutes les situations de communication. Ces comportements d'évitement freinent les apprentissages et, en fin de compte, confortent les perceptions négatives.

En psychologie, les croyances sur soi et leur effet sur le comportement ont été étudiés sous différents angles théoriques, notamment celui du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007), qui est défini comme un jugement que la personne porte sur ses capacités à accomplir avec efficacité son action et à produire les résultats escomptés. Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement du comportement et peut expliquer, en contexte scolaire, entre 14 % et 32 % de la variance de la performance (Multon, Brown et Lent, 1991). Le sentiment d'efficacité personnelle étant subjectif et interprété (Vaillancourt et Bouffard, 2009), certains élèves peuvent présenter un biais d'évaluation positif ou négatif suffisamment important pour avoir des conséquences sur leur estime de soi, leur comportement scolaire et leurs performances (Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé, 2011).

En didactique du français, il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches qui nous permettent de dire dans quelle mesure les biais d'évaluation de son efficacité personnelle affectent la performance en orthographe grammaticale d'un élève de première secondaire. C'est à cette question que nous tentons d'apporter une réponse, en distinguant deux objectifs spécifiques. D'abord, il s'agissait d'identifier, à partir d'une analyse des données langagières, des représentations partagées par un ensemble d'élèves qui peuvent être considérées comme des obstacles significatifs sur le

parcours cognitif menant à une compétence morphographique experte. Ensuite, nous souhaitions examiner, chez des élèves de première secondaire, la relation entre le biais d'évaluation de leur efficacité personnelle en orthographe grammaticale et leur performance dans ce domaine, en tenant compte des différences entre les garçons et les filles.

La méthodologie que nous avons privilégiée consiste en l'administration de trois outils de collecte de données : une dictée, conçue et validée auprès de 140 élèves, un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe, conçu et validé auprès de 230 élèves et l'*Épreuve Mentale Otis-Lennon* qui nous permet d'obtenir une mesure standardisée de l'habileté scolaire (IHS). Nous avons administré ces outils à 295 élèves de la grande région de Montréal (139 f. 156 g.).

Dans un premier temps, nous avons codé les données langagières de façon à pouvoir analyser qualitativement les graphies des élèves et répondre ainsi à notre premier objectif spécifique de recherche. À la suite de cette analyse, nous avons posé quelques hypothèses à propos de représentations linguistiques qui pourraient faire obstacle au développement de la compétence morphographique. Puis, dans un deuxième temps, nous avons codé de nouveau les graphies des élèves en terme de succès/échec, afin de constituer deux variables de la performance en orthographe grammaticale, testées sur le plan de leur cohérence interne, une première qui inclut tous les accords et une seconde qui ne concerne que la reconnaissance des verbes infinitifs.

Nous avons ensuite calculé, pour chaque élève, le biais d'évaluation de son efficacité personnelle en orthographe. Pour ce faire, nous avons régressé leur score obtenu lors de la passation du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe sur leur indice d'habileté scolaire. Le score résiduel standardisé détermine la valence du biais d'évaluation (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006). Enfin, nous avons soumis nos données à des tests de corrélations et des tests de régression. Ainsi, nous avons pu observer une différence significative entre les filles et les garçons, la performance de ces derniers étant plus faible. Les tests statistiques que nous avons utilisés dévoilent une relation linéaire positive entre le biais d'évaluation de son efficacité personnelle et la performance des élèves. La prise en compte des biais d'évaluation dans l'examen des relations entre les variables explicatives de la performance a réduit considérablement l'effet du genre sur celle-ci. Ainsi, ce n'est pas tant le fait d'être une fille ou un garçon qui explique une partie des écarts observés sur la performance que la présence d'un biais d'évaluation chez l'élève.

Mots-clés : orthographe; grammaire; apprentissage; sentiment d'efficacité personnelle; illusion d'incompétence.

Introduction

La didactique de l'orthographe connaît une importante revitalisation depuis quelques années. Les travaux de psychologues cognitivistes et de psycholinguistes sur l'acquisition de l'orthographe ont nourri la réflexion didactique. Il est désormais entendu que l'orthographe du français est complexe, l'une des plus complexes des langues alphabétiques. Les travaux de linguistes, particulièrement ceux de Catach (1978), ont permis de comprendre l'organisation de l'orthographe française, que la chercheuse a qualifiée de plurisystème. Par conséquent, il ne fait plus de doute que sa maîtrise, si tant est qu'elle soit possible, nécessite de longues années d'apprentissage. Malheureusement, de nombreux élèves termineront leurs études sans en connaître tous les rouages.

Ainsi, depuis les années quatre-vingt, les pratiques traditionnelles d'apprentissage de l'orthographe ont été remises en question. La dictée, activité emblématique s'il en est, a démontré son inefficacité hors de situation d'évaluation (Simard, 1996). Quant aux exercices troués dans les cahiers d'apprentissage, Nadeau (1995) et Boyer (2005) soulignent qu'ils ne favorisent pas le transfert des connaissances en situation d'écriture. Par conséquent, les didacticiens ont proposé des pratiques plus efficaces, basées sur une meilleure connaissance de l'élève et de son fonctionnement cognitif. Mais il semble que leur réflexion pénètre avec difficulté les milieux d'enseignement. Au Québec, Chartrand et Lord (2010) notent que les pratiques effectives ont peu changé depuis l'enquête de Bibeau, Lessard, Paret et Therien (1987) : la dictée est toujours utilisée en classe et les cahiers d'activités d'apprentissage publiés sont majoritairement construits selon une approche expositive.

Pour Brissaud (2011), les avancées dans le domaine de la didactique du français n'ont pas porté les fruits attendus. D'une part, la France connaît une réelle baisse du niveau orthographique (Manesse et Cogis, 2007), particulièrement en ce qui concerne l'orthographe grammaticale. D'autre part, l'écart se creuse entre les élèves selon leur milieu de provenance. Il lui semble clair que l'apprentissage de l'orthographe n'est pas uniquement une question de maturité cognitive, mais qu'il comporte une dimension sociale et affective dont il faut désormais tenir compte. En effet, l'orthographe est un objet culturel et son apprentissage signifie également l'inscription du locuteur dans la norme. Dans la société actuelle, il viendra toujours un moment où la maîtrise du code écrit sera nécessaire et valorisée. La peur de faire des erreurs peut être si forte chez certains qu'elle suscite des comportements d'inhibition et d'évitement qui, à terme, peuvent nuire à l'apprentissage (Vargas, 1997; Sautot, 2002-2003).

Cette anxiété de performance peut être rapprochée des travaux de Bandura (2007) sur le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire le jugement que la personne porte sur sa capacité à accomplir avec efficacité une tâche. En contexte scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle a un effet sur l'anxiété ressentie en situation d'écriture, mais également sur l'engagement dans la tâche, sur la motivation, sur la participation en classe et sur la performance. Normalement, la personne développe son sentiment d'efficacité dans un domaine à partir d'indicateurs tirés de son expérience, mais il arrive qu'elle interprète mal ces indicateurs. Selon qu'elle surévalue ou sous-évalue son efficacité, on dit qu'elle présente un biais positif ou négatif d'évaluation. Or, de tels biais ont un impact majeur sur la trajectoire scolaire des élèves (Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé, 2011).

En didactique de l'orthographe, il n'existe que peu de recherches qui interrogent la relation entre les croyances sur soi et la performance (Bégin, 2008; MELS, 2010) et, à notre connaissance, il n'en existe aucune qui interroge la question des biais

d'évaluation de son efficacité et de leur effet sur la performance en orthographe grammaticale. C'est à cette question que nous avons décidé de consacrer la présente étude.

Nous avons structuré notre thèse en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous ferons une synthèse des travaux en didactique du français, plus spécifiquement en grammaire et orthographe, ce qui nous permettra de situer la problématique de notre étude dans ce champ disciplinaire à caractère scientifique. Nous ouvrirons le second chapitre en définissant le terme « compétence morphographique » et le rapprocherons du concept d'agentivité humaine de Bandura (2007), dont le mécanisme clé est le sentiment d'efficacité personnelle. Après avoir décrit ce mécanisme, nous aborderons la question des biais d'évaluation de son efficacité et leur effet en contexte scolaire. Enfin, dans le but d'évaluer la performance en orthographe grammaticale des élèves de l'étude, nous ferons une synthèse des différents travaux permettant de mieux comprendre l'effet de facteurs propres au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche sur la performance en orthographe grammaticale. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse du développement normal des représentations orthographiques au fil de la scolarité primaire et secondaire. Dans le troisième chapitre, nous décrirons notre devis méthodologique et nos principaux résultats seront exposés dans le chapitre suivant. Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre, nous reviendrons sur ces résultats afin de les discuter et aborderons les limites de notre étude, ses contributions à la didactique de l'orthographe et les perspectives futures dans le domaine.

Chapitre 1

Problématique

1.1 Introduction

Dans la société québécoise, les perceptions à l'égard de la qualité de la langue écrite des élèves et des étudiants sont généralement négatives. Pour s'en convaincre, il suffit d'ouvrir les quotidiens (Lacoursière, 2010; Breton, 2008; Dion-Viens, 2008, 2009, 2010; Chouinard, 2006, etc.) ou de consulter les conclusions des enquêtes téléphoniques réalisées par l'Office québécois de la langue française (Maurais, 2008) auprès de Québécois francophones en 1998 et en 2004. On y rapporte que, pour l'année 1998, 72,9 % des répondants considéraient les finissants du secondaire incapables d'écrire en bon français. Même si ces résultats se sont sensiblement améliorés en 2004, puisque ce ne sont plus que 63,6 % des répondants qui condamnent la langue écrite des jeunes Québécois, les perceptions à l'égard de la qualité de la langue demeurent négatives selon Maurais (2008).

C'est également ce qui ressort des nombreux mémoires reçus par la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), qui dénoncent la faiblesse alarmante du niveau de maîtrise du français écrit des élèves de tous les ordres d'enseignement. Les critiques touchent particulièrement à la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe. Ces constats alarmants contribuent à nourrir l'impression que la qualité de notre langue se dégrade d'une année à l'autre et que le français et son enseignement sont en crise au Québec.

1.1.1 La crise du français

Ces critiques ne datent pas d'hier. Dans un recensement des écrits journalistiques portant sur la qualité de la langue au Québec depuis 1850, Cajolet-Laganière et Martel (1996) relèvent une tendance générale à dénoncer la faible maîtrise de la langue écrite des élèves. La situation n'est guère différente ailleurs dans la francophonie, alors que Guion (1973) relevait des commentaires du même ordre en provenance des instituteurs français du XIX^e siècle. Aujourd'hui encore, la piètre performance des écoliers français, suisses et belges défraie la chronique des journaux européens (Fayol et Jaffré, 2008; Chiss, 2007; Brissaud et Bessonnat, 2001). En somme, l'état de crise du français et de son enseignement présente un tel aspect de permanence dans le temps et dans l'espace qu'il est légitime de se demander si le terme *crise* est bien choisi (Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005).

Or, en 2007, l'inquiétude des acteurs du milieu éducatif français a augmenté d'un cran à la suite de la publication des résultats obtenus par Manesse et Cogis (2007) pour le compte de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance en France (2008). Les chercheurs ont constaté que, chez les élèves de 10 à 16 ans, les erreurs en orthographe grammaticale ont augmenté entre 1987 et 2007, passant de sept en moyenne à onze dans une dictée de 85 mots. Ce qui inquiète encore plus les chercheurs est l'écart observé entre les enfants de milieux favorisés et les enfants de milieux défavorisés, qui se creuse de façon significative depuis 1987, ce qui fait de l'orthographe un bien commun des Français fort mal partagé (Manesse et Cogis, 2007).

Au Québec, nous ne disposons pas de telles études scientifiques comparant, à l'aide d'outils validés, les cohortes d'élèves. Ce n'est que depuis 1986 que le Ministère de l'Éducation (MEQ) impose des épreuves d'écriture uniformes pour le primaire et pour

le secondaire. Or, rien ne permet d'affirmer que les épreuves soient comparables d'une année à l'autre, bien que les grilles de correction soient restées remarquablement stables dans leurs grandes sous-parties (Jalbert, 2006; Blais, 2003). Avant cette date, le seul élément comparatif dont nous disposions était l'étude exploratoire de Roberge (1984) réalisée auprès de deux groupes d'élèves, l'un en septième année, en 1961 et le second en première secondaire, en 1982. Ce dernier avait administré la même dictée aux deux groupes et constaté une baisse considérable de la qualité de l'orthographe chez les élèves du deuxième groupe, alors que le nombre moyen des erreurs passait de 2,3 à 18,83 chez les garçons et de 0,82 à 14,27 chez les filles. Il y a toutefois peu à tirer de cette étude, considérant le manque d'information à propos des populations d'élèves choisies et des conditions d'administration de la dictée.

À défaut d'autres outils, la comparaison des résultats des épreuves uniformes du Ministère de l'Éducation (MEQ) et du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) peut nous donner quelques pistes d'informations. En 1986, le taux de réussite obtenu aux premières épreuves était de 59,5 % pour le primaire et 46,3 % pour le secondaire (Jalbert, 2006). Ces résultats ont inquiété le MEQ, qui publia, en 1988, son plan d'action *Le français à l'école*, à l'intérieur duquel l'enseignement systématique de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe est recommandé. L'enquête du Groupe DIEPE menée en 1993 auprès des élèves francophones de l'Europe et du Canada et parue en 1995 a ajouté à l'inquiétude. Si les Québécois présentaient des scores équivalents ou supérieurs en ce qui concerne l'expression (idées et structure du texte), ils étaient plus faibles en orthographe, en syntaxe et en vocabulaire que les Européens.

La publication de programmes d'études comprenant des indications plus fermes quant à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe (MEQ, 1994; 1995) témoigne de la détermination du MEQ à améliorer la situation. Les résultats à l'épreuve d'écriture

des élèves de 6^e année en 2000 étaient encourageants (Jalbert, 2006). Le taux de réussite a atteint 90 %. Le volet syntaxe a été réussi par 83 % des élèves et le volet orthographe, par 87 % d'entre eux. Malheureusement, les réjouissances ont été de courte durée. Depuis 2000, le taux de réussite des élèves du primaire est passé de 90 % à 75 % (Dion-Viens, 2010), alors que les volets syntaxe et orthographe n'ont cessé de dégringoler. C'est ce dernier volet qui demeure le moins bien réussi depuis 1991, sauf pour l'année 2000 où la facture de l'épreuve aurait contribué à augmenter le taux de réussite des élèves selon Jalbert (2006). Dans le cas des finissants du secondaire, Blais (2008), pour le compte du MELS, constate qu'entre 1994 et 2007, il n'y a pas eu de variation du nombre d'erreurs par rapport au nombre de mots. Toutefois, à l'instar de Jalbert (2006), il souligne qu'il s'agit des volets les moins bien réussis en écriture, avec seulement la moitié des élèves qui ont obtenu la note de passage. Depuis l'enquête DIEPE (1995), il semblerait que la qualité de la langue écrite des jeunes Québécois ne se soit pas améliorée.

Nous devons toutefois considérer cette conclusion avec nuance, puisque les épreuves et les critères d'évaluation ne sont pas uniformes d'une année à l'autre. Dans une enquête comparative menée pour le compte du MELS, Jalbert (2006) mentionne que l'épreuve d'écriture du primaire de 2000 favorisait l'usage du présent de l'indicatif alors que celle de 2005 incitait les élèves à utiliser des temps de verbe plus complexes comme l'imparfait et le passé composé, ce qui aurait eu une incidence sur le nombre d'erreurs. Blais (2003) fait le même constat pour les évaluations des finissants de 5^e secondaire : « Pour les épreuves de français écrit du MEQ, les comparaisons entre les années en terme de gains ou de pertes font peu de sens [sic] dans la mesure où la tâche d'écriture n'est pas standardisée et dans la mesure où les conditions de passation varient. » (p.38). Il est regrettable que nous ne nous soyons pas dotés collectivement de moyens systématiques et valides sur le plan scientifique pour évaluer la qualité de la langue des élèves du primaire et du secondaire.

1.1.2 L'orthographe : un plurisystème complexe

Pour l'historien Chervel (2008), le constat qui s'impose dans la francophonie ne fait aucun doute. Non seulement l'orthographe doit retrouver son statut de discipline scolaire à part entière, mais il considère nécessaire qu'elle subisse une réforme en profondeur. Il est vrai que l'orthographe française est particulièrement complexe. Depuis trente ans, grâce au travail de linguistes comme Nina Catach, nous comprenons mieux son fonctionnement. Pour Catach (1978), l'orthographe est un plurisystème, c'est-à-dire un ensemble de systèmes qui coexistent tout en conservant une logique structurale propre. Son apprentissage s'avère compliqué par la correspondance phonème-graphème, qui n'est régulière que dans 71 % des cas (Fayol et Jaffré, 2008). Par conséquent, afin de produire un message normé à l'écrit, le scripteur doit faire un traitement non phonographique qui suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire à d'autres niveaux de la langue.

C'est le cas en orthographe grammaticale, où bon nombre de morphogrammes sont inaudibles à l'oral, ce qui oblige le scripteur à avoir des connaissances explicites en syntaxe (Béguelin, 2000; Cogis, 2005; Nadeau, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; 2009). Or, le développement de telles connaissances nécessite des capacités d'abstraction hors de portée des jeunes élèves. Ce n'est que progressivement que se construisent les savoirs grammaticaux, et leur maîtrise dépasse largement le cadre de la scolarité obligatoire, comme en témoignent les difficultés orthographiques des étudiants universitaires (Lefrançois, 2004; Cordary, 2002, 2003; Simard, 1995; Roy, 1995; Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Gervais et Noël, 1986; Asselin et McLaughlin, 1992). L'orthographe du français est si complexe qu'il est normal que les élèves qui terminent leur secondaire n'en maîtrisent pas tous les rouages.

Si la proposition de Chervel (2008) de réformer l'orthographe peut sembler intéressante, l'historien néglige toutefois de considérer d'autres avenues, notamment les avancées de la recherche en didactique du français. Depuis l'émergence de cette discipline à vocation scientifique voici plus de trente ans, l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe s'est considérablement transformé. Puisque « la réflexion didactique implique une réflexion sur l'historicité de la discipline scolaire elle-même » (Chartrand, 2006, p.9), nous effectuerons un bref survol historique de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe au Québec depuis le Rapport Parent (1963-1964). Cela nous permettra de cibler les champs actuels de la recherche en didactique du français dans ce domaine et d'y inscrire la nôtre.

1.2 L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe au Québec

Depuis la publication du Rapport Parent (1963-1964), le MEQ et le MELS ont publié de nombreux programmes d'enseignement pour le primaire et pour le secondaire (MEQ, 2003; 2001; 1995; 1994; 1980; 1979; 1969a; 1969b; MELS, 2007). L'analyse de ces programmes et celle du matériel didactique publié par les maisons d'édition qui leur sont rattachées sont révélatrices des tensions qui animent l'enseignement du français, comme en témoignent les didacticiens Lebrun (2006; 2007), Boyer (2005; 2006; 2007), Lebrun et Boyer (2004; 2006), Nadeau (1995) et Dallaire (1996).

Les programmes antérieurs à 1969 et les manuels scolaires qui les accompagnaient se consacraient en grande partie à l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire. Les activités d'expression écrite étaient rares alors que l'accent était mis sur le code plutôt que sur son utilisation et l'on y observait une centration sur les fautes. La mémorisation des règles était une pratique courante, accompagnée d'exercices répétitifs, bien souvent à trous, de dictées et d'exercices de grammaire décontextualisés.

Les années soixante-dix s'ouvrent sur une vaste remise en question de l'enseignement de la norme à l'école avec la publication du *Livre noir de l'éducation, ou de l'impossibilité presque totale d'enseigner le français au Québec* de Beaupré (1970). La publication des programmes-cadres pour le primaire et le secondaire (MEQ, 1969a, 1969b) ouvre la porte à une transformation des contenus et des pratiques. Aucun contenu d'enseignement n'y était présenté : seules les grandes orientations s'y trouvaient. La langue y était présentée comme un instrument au service de la communication. Certes, celle de l'élève devait être corrigée, mais pour la première fois, il y est suggéré que les leçons de grammaire et d'orthographe soient contextualisées au fil des lectures et des productions écrites et non apprises par cœur. Ces programmes sans contenu d'enseignement ont été fortement critiqués dans les médias et par les enseignants (Lebrun et Boyer, 2006).

C'est dans ce contexte particulier qu'apparaissent les premières grammaires scolaires inspirées en grande partie de deux théories linguistiques : le distributionnalisme de Harris (1947) et la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky (1969/1957). C'est le cas, par exemple, des ouvrages de Bureau et Clas (1975), de David (1976) et de Dubois, Lagane et Mareuil (1976/1979), publiés au Québec. La percée des théories linguistiques s'observe également dans la province par le biais du programme de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) dont certains des formateurs se sont basés sur les acquis récents en linguistique pour proposer à la fois des contenus renouvelés et une approche différente de la grammaire, misant sur l'apprentissage par la découverte.

Cette première tentative de rénovation s'est soldée par un échec au Québec et dans l'ensemble de la francophonie. Les causes sont multiples et largement documentées (Karabétian, 2000; Coste, 1988; Chiss, 1991; Marchand et Hébrard, 1995), mais deux facteurs ont semblé déterminants. D'une part, il est apparu évident pour tous que

les savoirs savants doivent faire l'objet d'une transposition didactique (Halté, 1998). En effet, les manuels scolaires de l'époque ont souffert d'applicationisme au sens strict, c'est-à-dire que leurs rédacteurs ont transposé directement les conclusions de disciplines contributives comme la linguistique à l'enseignement du français (Chiss, 2008). D'autre part, l'absence de réflexion approfondie sur les autres pôles du triangle didactique n'a pas permis de remettre en cause les pratiques enseignantes. Par conséquent, les rares enseignants qui ont choisi de faire apprendre les contenus renouvelés l'ont généralement fait de façon formelle et décontextualisée (Combettes, 1988).

Vers la fin de la décennie soixante-dix, la tendance s'est accentuée en faveur d'un enseignement fonctionnaliste des faits des langues (Lebrun et Boyer, 2006). C'est ainsi que, sous l'influence de la pédagogie de la communication, les programmes de 1979 et de 1980 préconisaient un enseignement minimaliste et ponctuel d'une grammaire traditionnelle simplifiée à l'occasion de situations d'écriture signifiantes (Nadeau et Fisher, 2006). Cette dernière recommandation n'a eu que peu d'effet, particulièrement après 1986, alors que les résultats des élèves en orthographe inquiétaient le MEQ et les acteurs du milieu de l'éducation. En effet, les enseignants n'ont pas cessé d'enseigner la grammaire et l'orthographe de façon décontextualisée, comme le révélait l'enquête de Bibeau, Lessard, Paret et Therrien (1987). Une grande partie du temps de classe des enseignants de français était consacré aux dictées, à l'analyse logique et grammaticale et aux exercices répétitifs à trous, auxquels les enseignants greffaient des activités d'expression. La période 1980-1995 a été très prolifique en matière de production de manuels de grammaire et de cahiers d'activités grammaticales (Boyer, 2005).

Lors de cette période se sont mobilisés pédagogues, linguistes et enseignants, préoccupés par les problématiques de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

Ils amorceront une vaste réflexion de laquelle émergera la didactique du français langue maternelle (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Les sujets de réflexion ne manquaient pas. Quelle finalité pour l'enseignement des langues? Quels savoirs? Quelles méthodes? Que ce soit en lecture, en communication orale ou en écriture, tous les volets de l'enseignement du français ont été revisités durant les décennies 80 et 90, à commencer par une critique de l'enseignement grammatical traditionnel. Les didacticiens remettaient en doute la validité scientifique de ses fondements, mais également son efficacité (Bronckart, 1985; Chartrand, 1996b; Béguelin, 2000). Il lui est reproché de morceler les faits de langue sans esprit de système, d'accorder une importance trop grande à la dimension sémantique en délaissant toute la dimension syntaxique, d'être centrée sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et ses multiples cas d'exceptions. Les grammaires traditionnelles simplifiées, alors largement en usage au Québec, n'ont pas échappé pas à l'œil critique des didacticiens. Non seulement leurs auteurs s'appuyaient-ils sur des notions grammaticales réduites à leur plus simple expression et sur un usage abondant de trucs et de procédures sémantiques contestables, mais ils recouraient à des méthodes traditionnelles peu renouvelées depuis les années soixante, comme la dictée et les exercices à trous (Nadeau et Fisher, 2006; Simard, 1996; Boyer, 2005).

Les solutions proposées par les didacticiens sont allées dans le sens de la rénovation des contenus entreprise dans les années soixante-dix, mais seulement après qu'ils se sont questionnés sur la pertinence des savoirs à enseigner, sur les modalités de leur enseignement et sur l'élève qui a pris désormais une place grandissante dans la réflexion. Sous l'influence de la psychologie cognitive et du socioconstructivisme, les didacticiens ont réfléchi sur l'intervention didactique de l'enseignant et sur la question de l'appropriation des savoirs par les apprenants. Les pressions se sont intensifiées sur les institutions afin de redonner à l'enseignement grammatical une plus grande place dans les classes de français. La didactique du français s'est constituée en une

discipline à vocation scientifique qui s'est distinguée des disciplines contributives que sont, d'une part, les études littéraires et la linguistique et, d'autre part, la psychologie et les sciences de l'éducation (Simard et al., 2010; Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989).

C'est dans ce contexte qu'est paru le programme de 1995 du secondaire qui proposait le renouveau grammatical tant souhaité par la communauté de didacticiens et dont certains ont présidé à la conception. Le changement de paradigme proposé est d'importance, alors que ses concepteurs prenaient position pour la grammaire nouvelle et privilégiaient des pratiques novatrices (Fisher et Nadeau, 2003; Paret, 2000; 1992; Chartrand, 1996c; Nadeau, 1995; Chartrand et Paret, 1993). Cette grammaire dite nouvelle promulguée par le programme de 1995 est en fait le regroupement, l'harmonisation et la transformation d'un ensemble de savoirs savants, issus d'horizons théoriques différents, susceptibles de constituer « un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux » (Paret, 1996, p.113). Béguelin (2000) en propose une description actualisée dans son ouvrage : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*.

Le changement de paradigme en grammaire, proposé dans le programme de 1995, ne se fera pas sans difficulté. Cela s'explique en partie par l'ampleur des changements demandés. Il aurait fallu que ces changements soient soutenus par un vaste mouvement de formation. Or, le MEQ n'a assuré qu'une formation minimale de ses conseillers pédagogiques, de façon à en faire des multiplicateurs dans leur milieu, et leurs efforts se sont centrés sur la formation des enseignants du secondaire. À l'exception d'ateliers ponctuels proposés par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), la formation continue a souvent été assurée par les maisons d'édition désirant promouvoir leur manuel de grammaire avec les dérives que cela suppose (Chartrand et Lord, 2010; Nadeau et Fisher, 2006).

À partir de 2001, le Ministère a publié de nouveaux programmes (MEQ 2001, 2003a; MELS, 2007) qui inscrivent l'école québécoise dans un curriculum dirigée par une approche par compétences. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, ces nouveaux programmes ne présentent plus de progression claire des apprentissages, ni d'indications sur les modalités d'enseignement. Tout au plus, les concepteurs invitent-ils les enseignants du secondaire à consulter le programme précédent. Non seulement l'appropriation des contenus théoriques de la nouvelle grammaire par le corps enseignant tarde à se réaliser, particulièrement en ce qui concerne les enseignants du primaire (Nadeau et Fisher, 2006), mais il n'est pas étonnant qu'en l'absence de direction explicite de la part du ministère, les pratiques enseignantes n'aient pas beaucoup changé depuis l'enquête de Bibeau et al. en 1987 (Chartrand et Lord, 2010; Simard et Dolz, 2009; Beaudoin, Boutin et Huot, 2004). Il faudra attendre la fin de la décennie pour le que MELS publie une progression des apprentissages en français cohérente avec les avancées de la recherche sur le plan du développement des connaissances (MELS, 2011; 2009), bien que celle-ci ne comporte aucune indication pédagogique claire.

1.3 Des champs de réflexion en didactique du français

À l'heure actuelle, la réflexion des didacticiens du français sur l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire est plus riche que jamais. Outre la réflexion sur l'historicité de la discipline dont nous avons tracé les grandes lignes précédemment, les différents pôles du triangle didactique que sont le pôle savoir, le pôle enseignant et le pôle élève (Halté, 1992) ont fait l'objet de travaux de recherche en didactique de la grammaire et de l'orthographe. Dans le cadre de nos travaux, c'est le pôle élève qui attire plus particulièrement notre attention.

Jaffré (1991; 1992), dans un état des lieux des recherches en didactique de l'orthographe à travers la francophonie, avait constaté le peu d'écrits scientifiques concernant la façon dont l'enfant apprend la norme écrite. À l'époque, des chercheurs ont résolu de combler partiellement ce vide, notamment le groupe LÉA (Linguistique de l'Écrit et Acquisition) qui, inspiré de Ferreiro (1988/2000), oeuvre depuis 1993 à tracer les grandes étapes de l'acquisition de la norme écrite, de la petite enfance (David, 2002; 2003) à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte (Cordary, 2002; 2003). Par le moyen d'entretiens métagraphiques, les chercheurs ont fait émerger les représentations orthographiques des élèves, ce qui a permis aux didacticiens de mieux comprendre les processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de l'orthographe (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999). Ils ont également mis en lumière un certain ordre dans l'apprentissage des structures morphosyntaxiques, bien que les procédures sollicitées par les élèves soient multiples, non linéaires et entrent parfois en concurrence (Fayol et Jaffré, 1999). En conséquence, le statut de l'erreur est complètement revisité, puisque celle-ci témoigne davantage de l'état des représentations que d'une « défaillance » ou d'une « paresse » de l'élève et appelle une réaction différente de celle de la sanction (Nadeau et Fisher, 2006; Cogis, 2005; Astolfi, Darot, Ginsbuger-Vogel et Toussaint, 1997; Reuter, 1996).

La psychologie cognitive a également contribué à mieux comprendre comment l'enfant apprend l'orthographe et comment il écrit. Elle a permis de jeter un éclairage nouveau sur les processus sous-jacents à l'automatisation, sur la gestion sensible de la mémoire de travail, ainsi que sur le phénomène de surcharge cognitive qui guette autant le scripteur expert que le scripteur novice (Largy et Dédéyan, 2002; Largy, 2008). La question du transfert des apprentissages préoccupe les didacticiens, particulièrement depuis qu'ils ont constaté des lacunes sur le plan réflexif dans les cahiers d'activités grammaticales, alors qu'il existe un écart important entre ce que fait

l'élève lorsqu'il complète un exercice de grammaire et ce qu'il fait lorsqu'il écrit (Nadeau, 1995; Boyer, 2005; Lebrun et Boyer, 2004).

Malgré ces récentes percées en recherche sur le plan des représentations de l'élève en orthographe et de son développement cognitif, de nombreux aspects de l'apprentissage de l'orthographe demeurent assez peu explorés. Ainsi, les différences de performance entre les filles et les garçons attestées à travers toute la Francophonie (DIEPE, 1995; Chervel et Manesse, 1989; Blais, 2003; Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Manesse et Cogis, 2007) ne reçoivent pas d'explication satisfaisante et consensuelle chez les chercheurs qui choisissent d'y réfléchir. C'est le cas également du rôle joué par les attitudes, la motivation et le sentiment de compétence de l'élève dans son rapport à l'orthographe et à son apprentissage.

1.4 Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage de l'orthographe

C'est dans la foulée de ces travaux que nous situons nos préoccupations de chercheure. Les avancées de la recherche en didactique de l'orthographe et dans les disciplines contributives nous ont permis de clarifier certains aspects du fonctionnement cognitif de l'élève lorsqu'il apprend à écrire et à maîtriser la norme, mais les processus motivationnels qui gouvernent l'adaptation et le développement humain n'ont pas été étudiés en lien avec l'apprentissage de l'orthographe ou l'ont très peu été. En effet, la compétence morphographique ne se réduit pas à la mobilisation de ressources cognitives : la dimension motivationnelle a un impact réel sur l'apprentissage d'une langue. Pour s'en persuader, il suffit d'écouter les doléances de nombreux adultes qui, éprouvés par l'apprentissage de l'orthographe par le passé, en conservent de profondes blessures (Cogis, 2005). La peur de faire des erreurs peut être si forte pour certains scripteurs, enfants ou adultes, que Brissaud (2011) craint

qu'elle n'ait des conséquences sur la qualité de l'expression écrite. Ce rapport conflictuel à la norme peut s'expliquer, selon Vargas (1996; 1997) et Sautot (2003; 2002-2003), par le sentiment d'insécurité linguistique. Devant des échecs répétés en français, l'élève acquiert la certitude « qu'il ne sait pas manier sa langue maternelle, qu'il n'en possède pas la connaissance qui facilite la réussite sociale, la maîtrise des situations diverses de communication. » (Vargas, 1999, p.19). Toute situation qui oblige l'élève à utiliser une norme qu'il ne maîtrise pas le place en situation d'infériorité. À long terme, le sentiment d'incompétence ressenti par l'élève entraîne des comportements d'évitement et d'inhibition qui le confortent dans ses croyances et nuisent à son apprentissage (Sautot, 2002-2003).

Ces travaux sur l'insécurité linguistique trouvent écho dans la théorie sociocognitive de Bandura (2007) sur l'agentivité humaine. Bandura (2007; 1989) affirme que le sentiment d'efficacité, que l'on pourrait définir par le jugement que la personne porte sur ses capacités à accomplir avec efficacité son action et à produire les résultats escomptés, s'avère parfois mieux prédire la performance que les capacités cognitives d'un élève. Cette hypothèse a été confirmée dans de nombreux travaux de chercheurs et pour des domaines très variés. C'est le cas en écriture, où Pajares (2003) confirme, dans une synthèse des écrits scientifiques portant sur le sujet, le rôle central joué par le sentiment d'efficacité personnelle sur le rendement. À notre connaissance, la seule étude à s'y être intéressée dans le domaine de l'orthographe est celle de Bégin (2008) où l'auteure observe des liens positifs entre rendement, motivation intrinsèque et perception de compétence chez des élèves de 6^e année du primaire.

Pour Bouffard et Vezeau (2006), les élèves plus âgés du primaire et ceux du secondaire sont en mesure d'évaluer avec justesse leur efficacité personnelle à partir de divers indicateurs tirés de leurs expériences scolaires. Toutefois, certains élèves éprouvent de la difficulté à le faire et portent un jugement exagérément positif ou

exagérément négatif sur leur capacité. Ce sont des biais d'évaluation de son efficacité personnelle, appelés parfois illusion de compétence et d'incompétence, qui ont fait l'objet de recherches récentes en psychologie. Considérant les liens étroits que Bandura (2007) établit entre le sentiment d'efficacité personnelle et le rendement à l'école, nous pouvons supposer que ces biais ont un effet sur la performance en orthographe grammaticale et, éventuellement, sur l'apprentissage. Peut-être expliquent-ils en partie les différences observées dans ce domaine entre les filles et les garçons. À long terme, c'est l'ensemble des rapports sociaux basés sur la maîtrise de la norme écrite qui risquent d'en être affectés, comme le rapportent Vargas (1996;1997) et Sautot (2003; 2002-2003), et c'est précisément ce qui nous préoccupe. À notre connaissance, aucune recherche dans le domaine de la didactique du français n'explore cette avenue.

1.5 Question et objectifs de recherche

Ce que nous avons dit de l'élève, de ses savoirs et de ses modalités d'apprentissage nous amène à nous poser la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure la performance en orthographe grammaticale des élèves de première secondaire est-elle affectée par le jugement qu'ils portent sur leur compétence morphographique?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons déterminé deux objectifs. Le premier vise à identifier, à partir d'une analyse des données langagières, des représentations orthographiques partagées par un ensemble d'élèves de première secondaire qui peuvent être considérées comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif menant à une compétence morphographique experte.

Le second vise à examiner, chez des élèves de première secondaire, la relation entre le biais d'évaluation de leur compétence morphographique et leur performance en orthographe grammaticale. Cet objectif tiendra compte des différences entre les filles et les garçons.

1.6 Pour conclure ce chapitre

La réussite en orthographe de nos élèves, garçons ou filles, dépasse largement le cadre scolaire, alors que la question de la « crise du français » et de son enseignement préoccupe bon an mal an médias, institutions et citoyens. Voici plus de trente ans, des chercheurs d'horizons divers ont réuni leurs efforts pour réfléchir aux relations entre l'enseignement et l'apprentissage du français, discipline scolaire. Ils ont présidé ainsi à la fondation de la didactique du français, discipline à vocation scientifique s'articulant autour d'une communauté possédant ses institutions, ses lieux de publications et ses lieux de débat. En orthographe, la réflexion s'est déployée sur les trois pôles du triangle didactique, notamment sur l'élève et sur son apprentissage de la norme écrite. Cependant, nous considérons que certaines dimensions de ce pôle demeurent peu explorées. C'est le cas du jugement que l'élève porte sur ses capacités à réussir avec efficacité une tâche grammaticale et l'effet d'un tel jugement sur sa performance. C'est à cette question que nous consacrons la présente étude.

Dans le chapitre deux, nous définirons le sentiment d'efficacité personnelle et verrons en quoi il joue un rôle important dans le développement des compétences. Puis, nous nous attarderons au concept de compétence morphographique et préciserons quelles en seront les dimensions analysées au sein de cette étude. Enfin, nous rendrons compte des plus récents résultats de recherches en psycholinguistique, en psychologie cognitive et en didactique du français sur le développement de la compétence morphographique des élèves du primaire et du secondaire.

Chapitre 2

Cadre théorique

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que la qualité de la norme écrite des élèves québécois est généralement perçue comme étant insuffisante, tant au plan collectif que personnel. Cela peut s'expliquer en partie par le fait qu'il s'agit de l'une des orthographes les plus complexes des écritures alphabétiques. Dans le but d'en faciliter la maîtrise, les didacticiens du français ont réfléchi à la question des savoirs orthographiques, de leur apprentissage et des pratiques enseignantes qui leur sont favorables. Cependant, nous constatons des lacunes quant à la compréhension des mécanismes à l'œuvre lorsque l'élève orthographie, particulièrement en ce qui concerne les perceptions qu'il peut avoir sur lui-même par rapport à sa compétence et son efficacité dans ce domaine et l'effet de telles perceptions sur sa performance.

En effet, il est normal que l'apprenant, au fil de sa scolarité, développe une conscience de ses aptitudes dans différentes sphères d'activité : il porte un jugement sur sa compétence. Ce jugement est adaptatif : il soutient sa motivation dans l'apprentissage, permet de gérer ses émotions, de surmonter les obstacles qu'il rencontre et guide son action. Toutefois, il arrive qu'une personne ait une vision biaisée de son efficacité, qu'elle se perçoive moins compétente qu'elle ne l'est en réalité. De telles perceptions peuvent être lourdes de conséquences sur le rendement scolaire et sur les choix de vie (Bouffard et Vezeau, 2006). À l'heure actuelle, faute de recherches scientifiques, l'effet des biais d'évaluation sur la performance et sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale reste méconnu. Nous nous proposons de combler, en partie, cette lacune.

Dans le présent chapitre, nous dresserons un état des lieux concernant le concept de sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire et les conséquences de son biais d'évaluation. Puis, nous définirons la compétence morphographique au sens où elle sera entendue dans notre travail avant de faire la synthèse des travaux portant sur les mécanismes cognitifs qui gèrent la performance en orthographe grammaticale, de même que ceux portant sur le développement des représentations morphographiques tout au long de la scolarité obligatoire.

2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (1989, 2007) définit l'agentivité humaine par le pouvoir d'organiser et d'exécuter les actes orientés vers un but. Le mécanisme clé de l'agentivité humaine est le sentiment d'efficacité personnelle qui joue le rôle de médiateur entre le savoir et l'action, transformant les aptitudes, tant cognitives que sociales, émotionnelles et motivationnelles, en action compétente. Une meilleure compréhension de la compétence morphographique passe par une meilleure compréhension du sentiment d'efficacité personnelle et de son effet sur la performance des élèves.

La validité du concept de sentiment d'efficacité personnelle est confirmée par la très grande quantité de recherches en provenance de domaines variés qui démontrent sa valeur prédictive du comportement. Dans le cadre de notre travail, nous concentrerons nos efforts de synthèse sur les recherches faites dans le domaine scolaire, plus spécifiquement l'apprentissage des langues. Dans un premier temps, nous définirons les concepts d'agentivité et de sentiment d'efficacité personnelle à la base de la théorie sociocognitive de Bandura (2007) qui fonde nos travaux. Nous verrons comment le sentiment d'efficacité se construit à l'école et quels sont ses effets sur les processus à la base du comportement. Enfin, après une brève synthèse des recherches qui interrogent le rapport entre sentiment d'efficacité personnelle et

rendement scolaire, nous verrons en quoi les biais d'évaluation de son efficacité personnelle peuvent avoir des conséquences majeures en contexte scolaire pour l'élève.

2.1.1 L'agentivité humaine

Pour Bandura (1989), la personne est un agent : elle a le pouvoir d'organiser et d'exécuter des actes orientés vers un but, ce qui suppose leur intentionnalité. Par exemple, étudier, assister à ses cours, se coucher tôt, bien déjeuner sont l'expression de l'agentivité humaine qui vise un objectif : la réussite d'un examen. L'agentivité humaine s'exprime à travers les comportements, mais elle s'exprime également à travers la pensée réflexive. Lorsqu'une personne réfléchit sur elle-même et sur son expérience, elle agit et se transforme. La capacité qu'a l'individu de produire des pensées anticipatoires, d'évaluer les risques et les gains, de guider l'action par des lignes de conduite démontre la nature originale, proactive et créative de la cognition humaine.

L'agentivité humaine est guidée par un ensemble de facteurs interdépendants : les facteurs personnels, les comportements et l'environnement. Selon la théorie sociocognitive, le comportement humain s'explique par une structure causale qui intègre des facteurs psychologiques et des facteurs sociostructurels. Pour Bandura (2007), l'humain évolue au centre d'un environnement dont certaines caractéristiques s'imposent à lui, mais sur lesquelles il peut intervenir. Il rappelle à cet effet que l'environnement aussi a des causes, n'est pas une entité existant par magie : les humains créent leur environnement. Le principe fondamental de sa théorie est l'idée d'une relation causale triadique animée par un processus de déterminisme réciproque entre la personne, ce qu'elle pense, veut, ressent, etc.; son environnement caractérisé par la nature du système social dans lequel il s'insère; et les actions et les

comportements qu'elle produit comme moyen d'atteindre un but ou de créer un évènement recherché. Par conséquent, le soi n'est pas qu'un simple canal d'influences extérieures. Il n'est pas non plus complètement déterminé par ses expériences passées en une régression infinie des causes. C'est par la pensée réflexive, proactive et créative qu'il parvient à se ménager un espace de liberté où s'exprime l'ingéniosité humaine. Ainsi, la causalité de l'agent détermine en partie ses actions et influence également ses réussites. La personne contribue intentionnellement à la réalisation de ses objectifs en usant de divers moyens et en modelant son environnement de façon à favoriser l'atteinte de ses buts.

2.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le mécanisme le plus important de l'agentivité humaine, c'est le sentiment d'efficacité personnelle, qui contribue au développement cognitif et au fonctionnement humain (Bandura, 1993; 2007). Il s'agit d'un jugement que la personne porte sur ses capacités à agir avec efficacité et à produire les résultats escomptés. Le sentiment d'efficacité personnelle est une aptitude productrice qui organise et orchestre un ensemble de sous-compétences cognitives, motivationnelles et émotionnelles, afin de produire une action compétente. Par conséquent, il doit être distingué des aptitudes réelles que possède la personne, puisqu'il est fondamentalement subjectif et interprété.

Le sentiment d'efficacité personnelle est l'un des déterminants majeurs du comportement. Il influence à la fois la motivation, les processus de pensée, les états émotionnels, les actes, mais également, dans une certaine mesure, les conditions environnementales afin de les rendre favorables à l'atteinte des objectifs (Bandura, 2007). Ainsi, si une personne ne croit pas possible que ses actions parviennent à des résultats, elle ne les entreprendra pas, peu importe ses réelles aptitudes et sa compétence. À l'inverse, si cette personne croit pouvoir agir efficacement dans une

situation donnée, cela favorise l'investissement d'énergie dans la tâche, la persévérance et la résilience devant les obstacles.

Pour Valentine, Dubois et Cooper (2004), plus les croyances sur soi se rapportent à un domaine particulier ou sont liées à des tâches spécifiques, plus elles ont de valeur prédictive du comportement. C'est le cas du sentiment d'efficacité personnelle qui, dans la théorie sociocognitive de Bandura (2007), réfère à une tâche ou à un domaine d'activités spécifiques (Bandura, 2007; Marsh & O'Mara, 2008; Pajares et Schunk, 2001). En écriture, Pajares et Schunk (2001) ont constaté que le sentiment d'efficacité personnelle a une plus grande valeur prédictive de la performance qu'une mesure globale d'évaluation d'efficacité scolaire (Pajares et Valiante, 1999; Pajares et Schunk, 2001).

C'est pour cette raison que nous avons privilégié le sentiment d'efficacité personnelle à d'autres concepts s'y rapprochant, puisque la compétence morphographique et les tâches qui lui sont associées revêtent un caractère spécifique indéniable. Cela dit, Bandura (2007) admet que le sentiment d'efficacité personnelle est généralisable en certaines circonstances, notamment lorsqu'il s'agit d'un ensemble de tâches relevant d'un même domaine d'expertise, comme c'est le cas des disciplines scolaires. En raison de ceci, des liens sont à faire avec les travaux inspirés du concept de perception de compétence de Harter (1999) ou du concept de soi scolaire de Marsh (1990).

2.1.3 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas une disposition innée : c'est une construction mentale qui s'élabore au fil de l'expérience humaine. Bandura (1989; 2007) identifie quatre sources d'information qui contribuent au sentiment d'efficacité

personnelle : les expériences actives de maîtrise; les expériences vicariantes; la persuasion verbale et les états physiologiques. Bien que les expériences de maîtrise représentent la source la plus forte du sentiment d'efficacité personnelle, le poids des indicateurs peut varier selon les circonstances, les personnes, les domaines d'activités, etc. Ces indicateurs sont interprétés cognitivement et des distorsions peuvent survenir dans le traitement des informations qui peuvent donner lieu à des biais d'évaluation de son efficacité personnelle (Vaillancourt et Bouffard, 2009).

2.1.3.1 Les expériences de maîtrise

De façon générale, c'est à travers le traitement cognitif des expériences de maîtrise que la personne évalue son efficacité. En contexte scolaire, les réussites aux examens consolident normalement le sentiment d'efficacité et les échecs le minent, mais la réalité est plus nuancée. En fait, ce n'est pas seulement le produit de l'action, le succès ou l'échec, qui modifie le sentiment d'efficacité personnelle, mais c'est tout le processus qui mène au résultat. La personne pondère la réussite ou le succès obtenu avec d'autres sources d'information, que ce soit son opinion antérieure sur ses capacités, l'évaluation de la tâche (degré de difficulté, critères d'évaluation), l'aide reçue, les circonstances extérieures, la quantité d'effort fourni, le mode d'organisation cognitive et de mémorisation des expériences actives et le cadre temporel des succès et des échecs (Bandura, 2007).

Cela dit, l'impact des expériences de réussite et d'échec sur le sentiment d'efficacité personnelle dépend également du caractère interne de la cause qui, selon la personne, explique le résultat obtenu. Dans un tel cas, la réussite contribue à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle, alors que l'échec a l'effet inverse. En revanche, quand la personne considère que le résultat obtenu dépend d'une cause externe à elle, ce résultat n'a alors aucun effet sur son sentiment d'efficacité personnelle (Marcotte,

2007; Famose et Troadec, 2005). En somme, la performance n'est pas l'unique source d'information, car son impact est relativisé autant par le cheminement qui mène au résultat que par l'attribution causale qui la justifie aux yeux de la personne. C'est justement parce que le sentiment d'efficacité personnelle contient davantage d'information que les performances antérieures qu'il prédit mieux le comportement que ces mêmes performances (Bandura, 1989; 2007; Pajares et Valiante, 1999; Pajares, Miller et Johnson, 1999).

2.1.3.2 Les expériences vicariantes

Pour la plupart des activités de la vie humaine, les indicateurs de compétence sont flous et les critères à partir desquels la personne peut évaluer son efficacité comportent une part de subjectivité. Par conséquent, l'évaluation doit s'appuyer sur d'autres sources d'information que les expériences de maîtrise. La comparaison sociale en est une d'importance (Bandura, 2007). En contexte scolaire, c'est souvent sur la base évaluative, explicite et normative, réalisée par l'enseignant qu'elle s'effectue, mais l'école est également le lieu de nombreuses autres occasions de comparaisons plus ou moins implicites.

La comparaison sociale peut s'effectuer par le modelage, tant dans un but évaluatif que dans un but instructif (Schunk, 1991). Ainsi, observer la réussite d'une personne que l'on juge similaire à soi peut augmenter le sentiment d'efficacité envers ses propres chances de succès. Les échecs d'un modèle jugé plus faible et les succès d'un modèle jugé plus compétent n'auront que peu d'impact sur l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle. La contribution des expériences vicariantes au sentiment d'efficacité personnelle se réalise également à travers la fonction instructive du modelage, que ce soit par le biais d'un modèle expert ou d'un modèle de *coping*. Le modelage de *coping* se traduit par l'observation d'un pair dont les aptitudes sont

similaires à celles de l'observateur et qui surmonte différents obstacles lors de son développement. Par leur comportement, tant la parole (modelage verbal) que les actes, ces modèles enseignent des stratégies, qui sont jugées efficaces ou non, selon le résultat obtenu, des connaissances manifestées, des attitudes (l'espoir, le doute, la persévérance, etc.) et des procédures parfois abstraites, comme des modes de raisonnement. À travers leur expérience, ils informent également sur la nature de la tâche et le contexte. Ainsi, les situations acquièrent un caractère prévisible et contrôlable aux yeux de l'observateur, ce qui peut augmenter son sentiment d'efficacité personnelle (Schunk, 1991; Bandura, 2007).

2.1.3.3 La persuasion verbale

Le sentiment d'efficacité personnelle peut également être modifié par la persuasion verbale qui vient soutenir ou contredire les informations en provenance d'autres sources. En contexte scolaire, c'est par le biais d'évaluations directes (bulletins, commentaires, évaluations des travaux, etc.) et indirectes (choix d'équipe, tâche, attention différenciée) sur leurs performances que les enseignants procurent aux élèves des indicateurs de compétence (Bandura, 2007).

Pour être efficaces et venir modifier le sentiment d'efficacité personnelle, les persuasions verbales doivent provenir de personnes crédibles, aux intentions jugées honnêtes et qui démontrent une familiarité avec le domaine d'activités. Pour que la persuasion soit efficace, ces personnes doivent faire preuve d'une expertise dans le domaine, mais elles doivent également démontrer qu'elles comprennent les exigences de l'activité (contexte, degré de difficulté, tâches). La contribution au sentiment d'efficacité personnelle de la persuasion verbale est généralement moindre que celle des expériences de maîtrise, mais chez les élèves, l'évaluation des parents et des enseignants y contribuent davantage (Bandura, 2007; Bouffard et Bordeleau, 2002).

2.1.3.4 Les états physiologiques et émotionnels

Les états physiologiques et émotionnels contribuent également à la diminution ou à l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007; 1983). Les émotions agissent à deux niveaux. D'une part, parce qu'elles sont fortement liées à la mémorisation des souvenirs, elles provoquent leur émergence sélective en accord avec l'émotion ressentie (Houdé, Zago, Crivello, Moutier, Pineau, Mazoyer et al., 2001). Ainsi, l'émotion négative favorise la réminiscence de souvenirs d'échecs, alors que l'émotion positive favorise le rappel des réussites, ce qui consolide le sentiment d'efficacité personnelle. D'autre part, les émotions jouent également un rôle dans l'interprétation des états physiologiques. En effet, les mêmes symptômes physiques peuvent être interprétés positivement ou négativement selon l'émotion vécue par la personne (Bandura, 2007).

Toutefois, il importe de souligner que, bien que les émotions soient une source complémentaire d'information pour le sentiment d'efficacité personnelle, la relation interactive qu'ils entretiennent est asymétrique. C'est bien davantage le sentiment d'efficacité qui donne une direction aux émotions que l'inverse, puisque le sentiment d'efficacité personnelle ne se construit pas uniquement à partir d'états physiologiques ou émotionnels souvent imprécis, mais également à partir de nombreux autres indicateurs (Bandura, 2007).

2.1.4 L'action du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle se développe au fil de l'expérience humaine. L'école, parce qu'elle offre de multiples occasions de vivre des expériences de

maitrise, de se comparer aux pairs et aux experts, de recevoir des commentaires sur ses apprentissages et d'expérimenter toutes sortes d'émotions, a un impact non négligeable sur le développement. Ce dernier a, en retour, des effets importants sur le rendement et la performance. Selon la théorie sociocognitive de Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle agit sur le comportement par le biais de quatre processus médiateurs : les processus de sélection, les processus cognitifs, les processus motivationnels et les processus émotionnels (Bandura, 2007; Pajares et Schunk, 2001; Pajares, 2003). Dans la présente section, nous verrons comment cela peut se manifester en contexte scolaire.

2.1.4.1 Les processus de sélection

La scolarité du cours secondaire est un moment clé où les élèves se déterminent et orientent leurs actions en vue de leur développement personnel et professionnel futur. Les processus de sélection, qui agissent tout au long de la vie, jouent un rôle particulièrement déterminant à cette période, en favorisant ou en rejetant l'engagement de la personne dans une sphère d'activité. Ces processus sont fortement influencés par le sentiment d'efficacité personnelle. L'élève qui présente un faible sentiment d'efficacité personnelle dans une discipline scolaire évitera de s'y engager afin de court-circuiter les effets négatifs des échecs anticipés sur son estime de soi (Harter, 1999). Ce désengagement empêche les autres processus régulateurs d'entrer en jeu et freine les apprentissages, ce qui contribue à affaiblir l'estime de soi en une forme de cercle vicieux dont les conséquences, que l'on pense au décrochage et à l'isolement social, sont couteuses pour la personne et pour l'ensemble de la société. Leurs répercussions dépassent largement la sphère scolaire, influencent le cours de la vie en excluant d'office certains futurs encore possibles pour ces élèves (Betz et Hackett, 2006).

2.1.4.2 Les processus cognitifs

Le sentiment d'efficacité personnelle agit également sur les processus cognitifs, notamment en influençant la pensée aspirationnelle. Les personnes anticipent des scénarios et visualisent le cheminement vers le succès, sur la base de buts choisis en accord avec leur sentiment d'efficacité personnelle. C'est à partir de ces scénarios d'anticipation que les personnes structurent et guident leurs actions. Par exemple, si un élève se fixe le but éloigné de réussir son année scolaire, il fera en sorte d'y parvenir en se fixant des sous-buts (réussir son étape, réussir son examen) et entreprenant une série d'actions qui vont en ce sens (étudier, faire ses devoirs, lire, aller en classe, etc.).

Le sentiment d'efficacité personnelle agit également sur la pensée stratégique. L'utilisation de stratégies autorégulatrices passe avant tout par la conviction personnelle que ces stratégies sont efficaces et que l'on est apte à les utiliser (Zimmerman, 1990; Pintrich et De Groot, 1990). Les stratégies d'autorégulation peuvent comporter des dimensions cognitives, métacognitives, mais également motivationnelles et sociales. Les élèves qui ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que leur pairs expérimentent davantage de stratégies autorégulatrices, et ce, de manière plus efficace (Zimmerman, 1990; Zimmerman et Martinez-Pons, 1990; Pajares et Schunk, 2001; Pintrich et De Groot, 1990; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991).

2.1.4.3 Les processus motivationnels

Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important sur la motivation scolaire (Schunk, 1991). Se sentir compétent est l'un des besoins fondamentaux de l'être humain et une source puissante de motivation selon la théorie de l'autodétermination

(Deci et Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). S'inscrivant dans cette théorie, Begin (2008) montre des liens forts entre le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe lexicale au primaire, la motivation intrinsèque et la performance des élèves. Pour Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle agit sur les processus motivationnels en influençant les choix d'attributions causales, les attentes de résultats, mais surtout les buts fixés qui constituent, selon lui, la principale source de motivation de l'action humaine. Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle en amont sur la motivation, puisque la détermination des buts se réalise en accord avec le sentiment d'efficacité personnelle, mais il joue également un rôle tout au long du cheminement vers le but choisi. En réévaluant de façon régulière son sentiment d'efficacité personnelle, la personne guide ses actions, réalise de petites victoires qui lui procurent un sentiment d'autosatisfaction qui vient soutenir sa motivation, son engagement dans la tâche et la persévérance devant les obstacles (Bandura, 2007; Schunk, 1994).

2.1.4.4 Les processus émotionnels

Selon Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle agit sur les processus émotionnels de différentes façons. Un fort sentiment d'efficacité personnelle augmente l'impression de contrôle de la personne sur son action et sur l'environnement. Elle organise ainsi son environnement afin de favoriser les expériences de réussite qui lui procurent un sentiment d'autosatisfaction. Le sentiment d'efficacité personnelle agit également en modulant l'attention que la personne porte sur certaines informations situationnelles et en les interprétant. Par exemple, une personne ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle en français peut considérer menaçant le fait de faire une dictée, au contraire d'une autre qui, ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus fort, perçoit la situation d'évaluation comme une

occasion de démontrer sa compétence. L'anxiété d'évaluation est ainsi modulée ou contrôlée par le sentiment d'efficacité personnelle (Pajares, 2003).

2.1.5 Les conséquences sur le rendement scolaire

Le sentiment d'efficacité personnelle est l'un des fondements majeurs du comportement. Il agit à différents niveaux sur les processus de sélection et sur les processus cognitifs, motivationnels et émotionnels. Il n'est pas étonnant qu'il ait une influence sur le rendement et la performance à l'école. Cette influence est largement confirmée dans la méta-analyse de Multon, Brown et Lent (1991) sur les relations entre le sentiment d'efficacité et les performances scolaires de diverses disciplines. Les auteurs concluent qu'il existe une relation statistiquement significative entre les concepts, alors que le sentiment d'efficacité personnelle permet d'expliquer entre 14 % et 32% de la variance des performances des élèves. Cet impact sur le rendement scolaire est de nouveau confirmé dans la méta-analyse de Valentine et al. (2004), qui affirment que le sentiment d'efficacité personnelle ancré dans un domaine spécifique a un effet significatif sur le rendement scolaire dans ce même domaine. De nombreuses études s'intéressant aux apprentissages en langue et en mathématiques confirment également la présence d'une relation forte entre un sentiment d'efficacité personnelle élevé et la performance (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; Pajares et Valiante, 1996, 1997, 1999; Pajares, Miller et Johnson, 1999; Pajares et Jonhson, 1995; Pajares et Graham, 1999; Pintrich et De Groot, 1990).

2.1.6 Les biais d'évaluation de son efficacité personnelle en contexte scolaire

Nous avons vu que le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève est construit à partir de différentes sources d'information, que ce soit les succès et les échecs, la comparaison sociale avec les pairs, les rétroactions de l'enseignant et des parents, etc. Ces informations sont interprétées cognitivement par l'élève. À la fin du primaire, la majorité des élèves sont en mesure d'évaluer avec justesse leur compétence (Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert et Dumas, 1998). Les élèves comprennent mieux les exigences de la tâche, parviennent à distinguer l'effort de l'habileté, sont en mesure de faire des comparaisons sociales avec leurs pairs et d'intégrer les informations en provenance de leurs réussites et de leurs échecs (Bouffard et Vezeau, 2006). Il est donc normal que le sentiment d'efficacité personnelle présente une relation forte avec la performance et le rendement scolaire. Toutefois, il arrive que ces informations soient mal interprétées, qu'elles subissent des distorsions cognitives qui, lorsqu'elles sont suffisamment importantes, occasionnent un biais dans l'évaluation de son efficacité personnelle. Cet écart entre les perceptions et les habiletés de l'élève peut être positif si l'élève surévalue sa compétence ou négatif si l'élève la sous-évalue. De tels biais s'accompagnent d'un ensemble de facteurs qui peuvent avoir des conséquences importantes sur son développement scolaire.

2.1.6.1 Le biais négatif d'évaluation de son efficacité personnelle

Phillips (1984, 1987) a été une des premières chercheuses à s'intéresser au biais négatif d'évaluation, qu'elle appelle l'illusion d'incompétence, auprès d'une population d'élèves à haut potentiel. Ces élèves ont répondu à un questionnaire sur leur perception de compétence sur la base duquel Phillips a choisi de les séparer en trois groupes, soit ceux ayant une perception de compétence haute, faible et moyenne. Elle relève ainsi qu'un peu plus de 20 % des élèves à haut potentiel présentent une illusion

d'incompétence, autant de garçons que de filles (Phillips, 1987, 1984). Toutefois, la méthode utilisée par Phillips pour identifier ces élèves ne s'appuie pas sur une mesure standardisée des habiletés. Par conséquent, il est possible que certains aient correctement évalué leur compétence. Des recherches subséquentes ont permis de confirmer la présence d'illusion d'incompétence chez des élèves, mais en resserrant la méthodologie de façon à limiter les biais d'interprétation. C'est le cas des travaux de Bouffard et son équipe, dont nous rendrons compte ici (Bouffard, Vezeau, Roy et Lengelé, 2011; Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Bouffard, Vezeau, Chouinard, Marcotte et Dubois, 2004; Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003; Fleury-Roy et Bouffard, 2006; Larouche, Galand et Bouffard, 2008; Marcotte, 2007).

Bien que les premières recherches sur l'illusion d'incompétence aient visé particulièrement les élèves à haut potentiel, Bouffard et al. (2010b; 2006c; 2004; 2003) ont examiné des échantillons d'élèves normatifs et ont ainsi pu montrer qu'à capacité intellectuelle semblable, certains élèves appréciaient celles-ci de manière optimiste et les surévaluaient présentant ainsi un biais d'évaluation positif (illusion de compétence). D'autres les estimaient de manière pessimiste et les sous-évaluaient présentant ainsi un biais d'évaluation négatif (illusion d'incompétence). Enfin, d'autres les estimaient de manière réaliste et ne présentaient pas de biais d'évaluation. À l'instar des études de Phillips (1984, 1987), la répartition des filles et des garçons était équivalente dans les différents groupes (Bouffard et al., 2006c; 2004; 2003). Cependant, si l'on en croit le jugement des enseignants, les comportements associés à l'illusion d'incompétence seraient plus problématiques pour les garçons que pour les filles (Fleury-Roy et Bouffard, 2006). Enfin, Bouffard et ses collaborateurs (2006c) ont montré que l'illusion d'incompétence est déjà présente en 3^e année du primaire. Ces résultats sont confirmés par une étude longitudinale de cinq ans de Bouffard et al. (2011b) qui montre que les biais d'évaluation sont relativement stables à long terme alors que la gravité des conséquences augmente avec les années.

Les connaissances scientifiques autour du biais négatif d'évaluation de son efficacité personnelle se constituent depuis quelques années à peine, mais tous les chercheurs s'entendent pour tracer un portrait cognitif, motivationnel et émotionnel très sombre des élèves qui présentent un tel biais. Leurs attentes de rendement seraient moins élevées, de même que les buts qu'ils se fixent (Phillips, 1987). Ils préfèrent les travaux faciles qui présentent peu de défi et manifestent beaucoup d'anxiété d'évaluation (Harter, 1985; Connell et Ilardi, 1987; Miserandino, 1996; Phillips et Zimmerman, 1990). Ils sont moins persévérants dans la tâche et moins autonomes (Bouffard et al., 2003; Phillips, 1984; 1987). Ils sont moins curieux, moins intéressés par les matières scolaires et plus ennuyés par les apprentissages et l'école (Harter, 1985; Phillips et Zimmerman, 1990). Ils ont une estime de soi plus faible et leur motivation intrinsèque est également affaiblie (Bouffard et al., 2006c; 2004), et ce, dès la 3^e année du primaire (Bouffard et al., 2003). Ils ont l'impression que leurs parents et leur enseignant les croient peu compétents (Bouffard et al., 2006c; 2004; 2003; Phillips, 1984) et qu'ils sont davantage rejetés par leurs pairs (Larouche et al., 2008). Ils présentent un patron d'attribution causale dominé par une impression de non-contrôle sur la survenue d'événements (Bouffard et al., 2006c, 2004, 2003), attribuant leurs succès à la chance, à l'aide reçue ou à des causes indéterminées plutôt qu'à l'habileté, comme c'est le cas des élèves du groupe optimiste. Ce sont les échecs qu'ils attribuent à leur manque d'habileté ou à des causes inconnues.

Vaillancourt et Bouffard (2009) confirment que le biais négatif d'évaluation s'accompagne d'erreurs cognitives dans le traitement des informations, les élèves interprétant négativement des indicateurs positifs et se défiant des messages porteurs d'indices positifs sur leur compétence. Les auteures soulignent également qu'un tel biais s'accompagne parfois de perfectionnisme négatif, ce qui contribue à accentuer le nombre d'erreurs cognitives, alors que ces élèves anticipent des scénarios d'échecs à

partir de la moindre erreur. Une plus forte présence de perfectionnisme négatif chez ces élèves est également remarquée par Bouffard et al. (2006c) et Marcotte (2007).

Compte tenu du profil motivationnel associé au biais négatif d'évaluation, il n'est pas surprenant que le rendement scolaire de ces élèves en soit éventuellement affecté (Bouffard et al., 2011b; 2006c; 2003; Phillips et Zimmerman, 1990). En effet, Bouffard et al. (2003) ont observé que les élèves de 3e année ayant un biais négatif d'évaluation de leur compétence avaient un rendement équivalent à leurs pairs, mais que ceux en 5e année avaient un rendement inférieur à leurs camarades de capacités semblables. Selon les auteures, les exigences scolaires plus élevées accompagnant la montée dans les échelons scolaires feraient en sorte qu'un travail plus soutenu et plus de persévérance deviendraient nécessaires pour bien réussir à l'école. Ces aspects du travail scolaire étant parmi ceux qui sont affectés négativement par un biais négatif d'évaluation de sa compétence, ceci expliquerait pourquoi la différence de rendement n'apparaît qu'en 5e année (Bouffard et al., 2003).

2.1.6.2 Le biais positif d'évaluation de son efficacité personnelle

Si les chercheurs s'entendent sur les conséquences du biais négatif d'évaluation, il n'y a pas de consensus au sein de la communauté scientifique à propos du biais positif. Plusieurs raisons à l'origine de cette absence de consensus ont été évoquées par Bouffard et Narciss (2011) : l'hétérogénéité de l'ancrage théorique des chercheurs, les méthodes variées d'identification des biais qui ne s'appuient pas toujours sur des évaluations standardisées, ou encore des différences à propos des calculs statistiques utilisés. Robins et Beer (2001) considèrent que la différence entre les bénéfices à long terme et ceux à court terme n'est pas toujours prise en considération. Enfin, les domaines d'activités dans lesquels ont été étudiés les biais d'évaluation étant

différents, les conséquences relatives à ces biais le sont également (Bouffard et al., 2011b).

Traditionnellement, c'est l'évaluation réaliste de ses capacités qui est considérée comme l'attitude la mieux adaptée pour favoriser le développement harmonieux d'une personne, alors que le biais positif d'évaluation est considéré comme peu adapté, ne permettant pas à la personne d'avoir une bonne évaluation de ses lacunes. Gresham, Lane, MacMillan, Bocian et Ward (2000) relèvent que les élèves ayant une perception exagérément positive d'eux-mêmes ont un rendement scolaire plus faible et manifestent des problèmes de comportement. Dans certains cas, le biais positif d'évaluation a été associé à des manifestations de personnalité narcissique, ce qui entraîne un coût pour le développement de la personne à long terme (Robins et Beer, 2001).

Ce portrait négatif est contesté par d'autres chercheurs qui considèrent que le biais positif d'évaluation est bénéfique pour le développement de la personne (Bandura, 2007; Pajares, 2001; 2003; Taylor et Brown, 1988; Bouffard, Côté, Larouche, Vaillancourt et Fleury-Roy, 2006 et Bouffard, et al., 2011b). Pour Taylor et Brown (1988), non seulement les évaluations favorables sur soi seraient normales et répandues parmi la population, mais elles seraient le signe d'une bonne santé mentale. En contexte scolaire, les élèves qui se surévaluent auraient tendance à augmenter leurs efforts dans la tâche et persisteraient davantage devant les obstacles (Bandura, 2007). Bouffard, et al. (2003) rapportent que les enseignants et les parents, par ailleurs incapables d'identifier correctement les élèves qui présentent un biais positif d'évaluation, leur reconnaissent toutefois des comportements mieux adaptés en contexte scolaire : plus d'autonomie, de confiance en eux et de motivation à apprendre.

Enfin, dans une recherche longitudinale de cinq ans, Bouffard, et al. (2011) ont montré que les biais d'évaluation, qu'ils soient positifs ou négatifs, se maintenaient généralement tout au long des cinq années de l'étude, du 2^e cycle du primaire au milieu du cours secondaire. Chez 15 % des élèves touchés, ces biais étaient exagérément positifs et très stables. Les chercheurs ont identifié des caractéristiques psychosociales propres à ce sous-groupe d'élèves. Ainsi, ils ont relevé que ces élèves avaient une plus grande estime de soi, le sentiment d'être mieux appréciés par leurs pairs et de plaire davantage à leurs parents. Ils manifestaient moins de perfectionnisme négatif, moins d'anxiété d'évaluation et moins de sentiment d'imposteur que les autres élèves. Enfin, leurs résultats scolaires étaient sans contredit les meilleurs, ceci étant vrai en français et en mathématiques.

2.1.7 Remarques conclusives sur le sentiment d'efficacité personnelle

En résumé, le sentiment d'efficacité personnelle est l'un des fondements majeurs du comportement et de l'action compétente. Il est construit cognitivement à partir des expériences de maîtrise, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale et des états émotionnels. Il agit sur le comportement par le biais des processus médiateurs, ce qui a un impact sur la motivation et le rendement des élèves. En milieu scolaire, quand ce sentiment reflète une évaluation optimiste de sa compétence, il s'accompagne d'un ensemble de caractéristiques lui conférant une valeur adaptative positive. Quand à l'inverse il reflète une évaluation pessimiste de sa compétence, il s'accompagne d'un ensemble de caractéristiques lui conférant une valeur adaptative négative.

2.2 La compétence morphographique

Pour plusieurs, être compétent en français, c'est être capable de réciter par cœur les règles d'accord et être en mesure, dans une situation donnée, de les appliquer. Non seulement l'automatisation de la plupart des procédures d'accord et l'apparente simplicité avec laquelle un scripteur expert écrit un texte sans erreur laissent dans l'ombre le parcours cahoteux et difficile de l'apprentissage de l'orthographe et de sa tout aussi difficile mise en œuvre dans un texte, mais en plus, cette perception de la compétence en français ne rend pas justice à l'ensemble des compétences que la communication langagière suppose et aux relations multiples qu'elles entretiennent entre elles (Lebrun, 1987). Avant de définir ce que l'on entend par compétence morphographique, un détour s'impose afin de préciser le statut épistémologique du concept de compétence utilisée dans cette étude.

2.2.1 La compétence située : la situation pédagogique et l'ancrage socioculturel

Définir les compétences sans se perdre dans l'hétérogénéité des acceptions en éducation relève d'un travail conceptuel ardu. Dans une synthèse théorique sur le sujet, Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya (2006) ont reproché aux travaux en didactique et en pédagogie un flou épistémologique qui complique l'analyse de ce concept. Un consensus se dégage toutefois des écrits scientifiques analysés : l'importance de considérer l'activité en situation. Une liste de connaissances ou de savoir-faire n'est pas suffisante. C'est nécessairement par la dimension praxéologique que s'animent et, en définitive, s'évaluent les compétences, qui sont indissociables de la situation pédagogique. Ainsi, porter un jugement sur la compétence morphographique d'un élève à partir d'un seul résultat chiffré obtenu à une dictée n'est pas suffisant pour ce faire, non plus que s'avère suffisante la capacité de l'élève à réciter les règles par cœur.

L'ancrage des compétences n'est pas uniquement lié à la situation pédagogique, mais il est également lié au contexte socioculturel dans laquelle la situation s'inscrit. C'est, à l'évidence, le cas des compétences langagières et de leurs pratiques scolaires. Les travaux de Vargas (1996; 1997) et de Sautot (2002; 2002-2003) sur la norme et l'insécurité linguistique explicitent bien les conséquences de la dévalorisation des compétences langagières des enfants en provenance de milieux sous-scolarisés. Quant aux travaux de Lahire (1993/2000) sur la culture écrite et l'échec scolaire, ils ont permis de mieux comprendre le poids socioculturel des pratiques scolaires et leur effet sur l'apprentissage d'une langue. Ces points de vue rejoignent, à leur façon, les propos de Lave (1991) lorsqu'il affirme qu'« acquérir une identité à titre de membre du groupe et acquérir une compétence sont deux éléments d'un même processus, le premier fournissant une motivation, une orientation et une signification au second qu'il subsume. » (Lave, 1991, p.147.)

Ainsi, le concept de compétence en éducation demeure assez flou. Pour Bronckart et Bulea (2005), deux voies peuvent être dégagées dans les écrits scientifiques qu'ils ont analysés : la compétence définie comme un ensemble de ressources et la compétence envisagée sous l'angle d'un processus. Dans le cadre spécifique de notre recherche, les deux voies sont pertinentes, mais à des niveaux différents, qu'il importe de bien distinguer.

2.2.3 La compétence : un ensemble de ressources mobilisables

La première façon de définir les compétences est de les considérer comme un état, constitué d'un ensemble de ressources variées (comportements, connaissances, savoir-faire, schèmes, raisonnements, etc.), mobilisées ou transférées à une situation donnée (Scallon, 2004; Le Boterf, 1994). C'est la définition sur laquelle est construit le

programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), alors que la compétence y est définie comme « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2003, p.7). C'est une définition qui s'avère fonctionnelle en contexte scolaire dans la mesure où elle permet d'évaluer une compétence en situation à partir d'indicateurs de compétence. Ainsi conceptualisée, la compétence présente un caractère extérieur à la personne, celui de l'action efficace déterminée par la tâche en milieu professionnel ou scolaire (Bronckart et Dolz, 2004). Normative, elle structure généralement un programme d'études et se décompose en indicateurs observables (Jonnaert et Masciotra, 2003).

2.2.4 La compétence : un processus dynamique

Une deuxième conception de la compétence se dégage des écrits scientifiques analysés par Bronckart et Bulea (2005), que nous pourrions résumer ainsi : un processus dynamique de restructuration des ressources qui s'inscrit dans l'agir. Ce processus ne se réduit pas à la mobilisation des ressources, mais consiste plutôt en un mécanisme de régulation et d'organisation plus global de trois types de rapport : le rapport aux objets d'apprentissage, le rapport « aux autres » et à leur ancrage culturel et, enfin, le rapport à soi-même et à la perception de ses propres ressources. Cela rejoint la perspective de Pastré (2004) qui présente les compétences comme des structures dynamiques, organisatrices de l'activité. Être compétent, c'est être en mesure d'organiser son activité et de s'adapter à la situation.

C'est en ce sens que la définition du MEQ (2003) nous apparaît incomplète. La compétence y est présentée comme la capacité à mobiliser des ressources variées dans une situation donnée. Or, nous pensons que la compétence est beaucoup plus que cela. C'est un processus d'adaptation et de régulation des ressources, tant internes qu'externes, qui participe de l'apprentissage (Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya,

2006) et qui s'inspire de la perspective de la cognition située de Lave (1991) pour laquelle il n'y a pas de frontière entre les aspects internes et externes de l'expérience. Ainsi définie, la compétence se détache de l'action efficace et peut être rapprochée du concept d'agentivité humaine de Bandura (1989, 2007) dont le mécanisme central est le sentiment d'efficacité personnelle.

2.2.5 La compétence morphographique

La polysémie du concept de compétence fait craindre à Bronckart et Dolz (2004) l'adoption d'un vocable unique pour nommer différents niveaux d'analyse, des finalités aux capacités, en passant par l'objet et les objectifs d'enseignement. L'usage par trop répandu de ce concept peut devenir, croient-ils, une source de confusion conceptuelle. La question se pose avec beaucoup d'acuité en ce qui concerne notre objet d'étude. Si nul ne remet en cause l'existence des compétences langagières, le concept de compétence morphographique, qui réfère à un usage spécifique de l'activité langagière, est plus rarement utilisé.

La morphographie est l'un des aspects de la compétence langagière qui réfère à l'usage de morphogrammes, c'est-à-dire des graphèmes généralement muets qui véhiculent des informations autres que la correspondance avec un phonème. Les morphogrammes grammaticaux nous informent sur le genre, le nombre, la personne, le mode, le temps, etc. Leur maîtrise nécessite des connaissances morphosyntaxiques sur la langue. Quant aux morphogrammes lexicaux, ils nous informent sur l'appartenance à une famille de mots ou sur la reconnaissance des différentes formes fléchies d'un même mot (Brissaud et Cogis, 2011). Frith (1985), dans son modèle du développement de la compétence orthographique, suppose que les connaissances morphologiques se construisent tardivement chez l'enfant, après les connaissances logographiques et phonographiques sur la langue. Ce modèle est remis en cause, car

le développement de la compétence orthographique s'avère autrement plus complexe, comme en témoignent les résultats des recherches menées en psycholinguistique, dont nous rendrons compte à la section 2.3.2.

À la lumière du cadre théorique qui est le nôtre, nous croyons pertinent d'utiliser le concept de compétence morphographique parce que la morphographie, particulièrement la morphographie grammaticale, occupe un statut particulier dans l'espace scolaire, distinct des autres compétences langagières. Nous croyons que l'élève développe un sentiment d'efficacité personnelle spécifique à cette compétence et que cette dernière affecte sa performance en orthographe grammaticale.

Pour des raisons méthodologiques, nous avons circonscrit certains aspects de la compétence morphographique qui sera analysée dans les sections subséquentes. Nous intéressant plus spécifiquement à l'usage des morphogrammes grammaticaux, nous avons choisi de concentrer notre attention sur la morphographie du nombre en ce qui concerne la performance en orthographe grammaticale des noms, des adjectifs et des participes passés. Quant aux flexions verbales, nous avons élargi notre réflexion aux morphogrammes de temps, de mode et de personne, en insistant particulièrement sur le mode infinitif des verbes du premier groupe et sur le mode indicatif. C'est ce que, en contexte scolaire, on réfère sous le vocable de règles ou principes d'accord.

2.3 Le développement de la compétence morphographique grammaticale

Le chemin vers une compétence morphographique experte est long et ardu. De nombreux facteurs cognitifs, sociaux, affectifs, etc. influencent la performance des élèves et, ultimement, leur apprentissage. La norme écrite impose également des contraintes qui diffèrent d'une langue à l'autre. Dans cette dernière section de notre

cadre théorique, nous exposerons les principales conclusions des chercheurs qui se sont questionnés sur les facteurs propres au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche, qui jouent un rôle dans l'acte compétent. Puis, nous dresserons un portrait du développement de la compétence morphographique grammaticale tout au long de la scolarité obligatoire à partir des travaux de psycholinguistes et de didacticiens sur les représentations orthographiques.

2.3.1 Facteurs propres au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche

L'écriture d'un texte est une tâche complexe. Que le scripteur soit novice ou expert, son attention est partagée entre la formulation des idées, la structure du texte, les consignes, l'intention d'écriture, l'enchaînement des phrases, le choix des mots, etc. Quelques chercheurs, inspirés de la psychologie cognitive, ont exploré les rapports entre la nature de la tâche, l'expertise, le matériau linguistique des énoncés et la performance. Leurs conclusions ont un intérêt particulier pour la didactique de l'orthographe, car elles révèlent la présence de mécanismes cognitifs, parfois inconscients, qui jouent un rôle dans l'acte compétent.

Un des premiers résultats qui émerge de ces travaux est l'importance de la nature de la tâche et du degré d'expertise du scripteur. Les enseignants le savent depuis longtemps, les élèves peuvent réussir une procédure d'accord lors d'exercices troués, mais ils présentent beaucoup de difficulté à utiliser cette même procédure à l'intérieur d'une dictée ou d'une production écrite (Largy et Dédéyan, 2002; Fayol et Largy, 1992, Allal et al, 2001). C'est que le scripteur novice n'a pas automatisé les accords les plus fréquents et se trouve rapidement en état de surcharge cognitive. L'expert est évidemment avantagé : il a un bassin plus grand de connaissances, en a automatisé un bon nombre et est en mesure d'activer des mécanismes d'inhibition de ses automatismes lorsqu'il en a besoin. Toutefois, il n'est pas à l'abri des erreurs

d'inattention devant des structures syntaxiques qui trompent sa vigilance orthographique (Largy et Dédéyan, 2002), ni face à des tâches qui exigent davantage de lui sur le plan cognitif. Par conséquent, le niveau d'expertise et la tâche choisie influencent la quantité et le type d'erreurs faites par le scripteur.

Les travaux en psychologie cognitive ont également révélé certaines conditions qui, propres au matériau linguistique lui-même, peuvent nuire à la vigilance orthographique. C'est le cas notamment des indices sonores de l'accord, la morphophonologie (Largy, 2008). En l'absence d'information phonologique sur le nombre (ou le genre, la personne, etc.), la vigilance orthographique peut être court-circuitée et le nombre d'erreurs dites d'inattention plus élevé. Par exemple, il est plus rare que l'élève fasse une erreur d'accord sur l'adjectif dans *La petite fille* que dans *Les petits garçons*, compte tenu des indices sonores présents dans le premier énoncé.

La dimension sémantique de la langue a également une influence importante, parfois sous-estimée, sur les choix graphiques des scripteurs. En effet, la réalité extralinguistique entre parfois en conflit avec la norme et cela peut occasionner des erreurs qui ne relèvent pas de l'inattention, mais d'une méconnaissance du système linguistique. L'élève qui écrit **La foule applaudit¹* est arrivé à la conclusion que *foule* recouvre une réalité plurielle, c'est pourquoi il accorde le verbe en conséquence, et ce, malgré l'usage du déterminant singulier.

C'est encore la dimension sémantique qui joue un rôle dans la résolution des cas d'homonymies entre les mots de catégories morphologiques différentes. Fisher (1996) constate que les adjectifs transcatégoriels sont moins facilement reconnus par les élèves du primaire, alors que le sens réel du mot dans le contexte leur échappe. Même

¹ L'astérisque placé devant une phrase indique conventionnellement qu'elle est agrammaticale ou qu'elle contient une erreur d'orthographe.

chez l'adulte expert, les homonymes peuvent provoquer des erreurs d'inattention. En effet, Largy (2008) observe que, lorsque le contexte de la phrase rapproche les homonymes sur le plan sémantique, le risque d'erreur augmente. Par exemple, le scripteur a plus de chance de faire une erreur dans **Ses légumes, le jardinier les asperges*, que dans *Les enfants, le pompier les asperge*. Dans le second cas, la vigilance orthographique s'active plus facilement grâce au contexte. Ainsi, les couples sémantiquement liés comme *brosse/brosser* ou *soupe/souper* sont beaucoup plus susceptibles de passer inaperçus et de ne pas activer le mécanisme d'inhibition dans certains contextes.

C'est également ce qui arrive dans des structures syntaxiques plus complexes où le noyau du groupe sujet ne précède pas directement le verbe. En effet, le scripteur peut inconsciemment attribuer la fonction sujet à un autre mot susceptible de jouer ce rôle, par accord de proximité (Fayol et Largy, 1992). Par exemple, dans la phrase **Les tartes, il les donnent*, le sujet devient le pronom *les*. Toutefois, l'erreur est moins fréquente s'il n'y a pas de sujet plausible en fonction du sens du verbe. Ainsi, Largy (2008) rapporte que les scripteurs adultes réussissent mieux l'accord du verbe dans *Dans la cour rient les enfants* que dans *Chez les enfants chante le serin*, puisque *les enfants* sont un sujet plausible du verbe *chanter*, alors que *la cour* n'en est pas un pour *rire*.

À cela s'ajoute un effet de fréquence d'occurrences encore mal connu sur la morphologie (Brissaud et Bessonnat, 2001; Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006). En effet, le scripteur a tendance à récupérer directement en mémoire la forme la plus fréquente d'un mot sans avoir recours à la règle (Fayol, 2000). Par exemple, le mot *cheveux* est le plus souvent écrit avec un *-x* chez les élèves, même lorsqu'il est au singulier. C'est le même phénomène qui survient lorsque les élèves répugnent à laisser le participe passé du verbe *finir* sans morphogramme distinctif (*fini*), ajoutant

un *-t* ou même un *-s*, simplement pour éviter cette impression de vide morphographique. Chez les scripteurs experts, qui disposent d'un bassin plus grand de généralisation par un contact prolongé avec l'écriture, Largy et Dédéyan (2002) constatent la présence d'accord provoquée par la cooccurrence flexionnelle. L'expert, devant des structures syntaxiques régulières, réalise sans réflexion ses accords (à titre d'exemple, le *-s* nominal provoquant un *-nt* verbal), alors qu'il active sa vigilance orthographique devant des structures plus complexes d'énoncés (Nadeau et Fisher, 2006).

Le travail de Jaffré et de Bessonnat (1993) sur les chaînes morphologiques apporte un éclairage intéressant à propos des paramètres linguistiques qui compliquent la tâche du scripteur. Une chaîne morphologique, c'est une suite d'unités dans la phrase qui entretiennent une solidarité morphologique, s'accordant à partir du même donneur. Par exemple, dans *Une petite fille joue au ballon*, il y a deux chaînes d'accord : *une petite fille joue*, dont le donneur est *fille*, et *au ballon*, dont le donneur est *ballon*. En production écrite, c'est souvent un déterminant marqué à l'oral (*les, des, la*) qui, réveillant la vigilance orthographique, agit comme un signal d'accord (le pivot) et enclenche le processus de marquage à l'intérieur de la chaîne morphologique. En l'absence d'un signal clair, qui peut être constitué d'indices phonologiques ou sémantiques, les risques d'erreur sont plus élevés.

Pour Jaffré et Bessonnat (1993), il existe trois critères pour lesquels le scripteur a plus de chance de réussir ou non ses accords dans la chaîne morphologique : le caractère dynamique de l'écriture, la position du pivot et la rupture de la chaîne morphologique. Ils partent du principe que l'écriture est fondamentalement dynamique et se réalise de gauche vers la droite. Le scripteur, lorsqu'il rencontre un signal d'accord clair, a plus de chance d'activer sa vigilance orthographique et d'enclencher le processus de marquage vers la droite. Plus rarement reviendra-t-il au début de la phrase pour

corriger ce qu'il a déjà écrit. Ainsi, l'accord de l'adjectif sera plus difficilement réussi dans **Morose dans les jours sombres, ils avaient du mal à se parler* que dans *Ils avaient du mal à se parler tant ils étaient moroses*.

La position des mots peut également provoquer des erreurs chez le scripteur. Plus un mot dans la chaîne d'accord est éloigné de son pivot, plus les chances sont fortes pour que la mémoire du scripteur soit faillible. En effet, les apprentis scripteurs sont particulièrement sollicités sur le plan cognitif lors de l'écriture et maintiennent en mémoire plus difficilement que les autres des informations importantes pour gérer les accords, et ce, même en période de révision. Chez le scripteur expert, les procédures automatisées d'accord permettent de soulager la mémoire de travail, mais la nature de la tâche et la fatigue peuvent également provoquer des erreurs de ce type (Fayol et Jaffré, 2008).

Enfin, Jaffré et Bessonnat (1993) observent que la rupture de la chaîne morphologique explique bon nombre d'erreurs (l'équivalent du critère de continuité chez Brissaud et Bessonnat, 2001). À partir du moment où la chaîne est rompue par un élément régi par d'autres lois morphologiques, les écarts par rapport à la norme augmentent. Il existe des rupteurs désactivants qui suspendent momentanément la chaîne d'accord (**les camions trop bruyant*) et des rupteurs distracteurs qui aiguillent le scripteur sur une mauvaise chaîne d'accord (**les chiens de ma voisine approche*). Non seulement la vigilance orthographique est-elle en cause, mais ce genre d'erreur révèle également la fragilité des élaborations syntaxiques et le manque de connaissances des élèves à propos des syntagmes qui composent la phrase et de leurs relations. Le marquage de proximité des unités devient alors une stratégie compensatoire inefficace sitôt que l'on quitte les structures syntaxiques simples. Il est à noter que cette procédure, pourtant inadaptée à certains contextes, perdure

longtemps après la scolarité, même chez les scripteurs experts (Fayol et Jaffré, 2008; Largy et Dédéyan, 2002; Fayol et Largy, 1992).

Tableau 2.1 : Le développement de la compétence morphographique grammaticale : facteurs propres au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche

L'automatisation (le degré d'expertise)	
Les ratés de la vigilance orthographique	
Les indices sonores	*Une joli fille
L'influence des aspects sémantiques	*La foule applaudit le chanteur.
Les catégories morphologiques des unités	*Ils sont forts heureux *Il les portes .
La fréquence des occurrences	*Je lui dit .
Un signal d'accord clair (le pivot de la chaîne morphologique)	* <u>Son</u> histoire est animé .
Le sens de l'écriture	* Déçu de la situation, ils partirent rapidement.
La distance des mots par rapport au pivot	*Les jeunes enfants joue à la balle.
Le principe de rupture	
- rupteur désactivant	*Ils sont <u>trop</u> enthousiaste .
- rupteur distracteur	*Le chien de mes <u>voisins</u> mangent rapidement

Nous présentons, dans le tableau 2.1, un résumé des facteurs propres au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche, qui influencent la performance en orthographe grammaticale. Toutefois, ce portrait est incomplet pour comprendre les différents jalons qui mènent à une compétence morphographique experte. C'est pourquoi nous nous tournons vers les travaux de psycholinguistes et de didacticiens sur les représentations morphographiques grammaticales afin de décrire les différentes étapes de son développement.

2.3.2 Les représentations morphographiques grammaticales

L'apprentissage, dans une perspective constructiviste radicale, suppose un processus de déconstruction et de reconstruction des savoirs où les représentations antérieures de l'apprenant jouent un rôle fondamental, tant en fournissant un point d'appui pour

un nouvel apprentissage qu'en lui faisant obstacle (Von Glasersfeld, 2004; Halté, 1992). Ainsi, la notion de représentation est centrale à celle d'apprentissage. Certains chercheurs lui préfèrent le terme « conception » dans le cas de représentations stables, effectives et partagées par un ensemble d'individus (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Gauvin, 2005). Dans un souci de cohérence, nous emploierons le terme « représentation » dans le cadre de notre travail pour parler de toutes les constructions mentales, qu'elles soient stables ou éphémères.

Dans un état des lieux des écrits scientifiques portant sur le concept de représentation, Fisher (2004) déplore le manque de réflexion épistémologique des didacticiens du français sur le sujet. En effet, elle souligne que la majorité des travaux en didactique des langues portent sur les représentations sociales, qui sont parfois théorisées sous la forme de « rapport à ». À titre d'exemple, Barré-De-Miniac (2000) modélise le concept de rapport à l'écriture en faisant ressortir certaines dimensions souvent négligées comme l'investissement dans l'écriture, les opinions et les attitudes à son égard, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, etc. Les travaux sur le développement, par les apprenants, des représentations grammaticales et orthographiques dans une perspective didactique se font plus rares et le travail d'élaboration théorique du concept reste à faire (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010).

À défaut, les didacticiens des langues se nourrissent à des sources connexes pour définir les représentations, dont la didactique des sciences, avec les problèmes définitionnels que cela peut poser. L'apprentissage des mathématiques n'est pas l'apprentissage d'une langue et la nature même des compétences langagières complique l'étude de ses représentations (Fisher, 2004). D'une part, les compétences langagières se distinguent par la pratique quotidienne et le traitement inconscient des régularités de la langue. D'autre part, la langue n'est pas un tout uniforme : elle varie

selon le contexte, le mode de production, l'usager. Elle est à la fois un contenu d'enseignement et le moyen utilisé pour enseigner. En somme, c'est un objet à multiples facettes dont le poids culturel est important (le rapport à la communauté, le rapport à soi, le rapport à l'apprentissage, etc.).

C'est en gardant ces considérations à l'esprit que nous nous proposons de définir les représentations comme des constructions mentales de différentes natures en constante restructuration (Von Glasersfeld, 2004). Structurées en système, elles présentent un caractère résolument dynamique et sont ancrées dans la situation, ce qui les rend difficiles à cerner. Ce sont elles qui gèrent les comportements en contexte, mais elles ne sont pas directement observables. C'est par l'analyse du produit de ces comportements que nous pouvons recueillir des informations à leur sujet. En orthographe grammaticale, ce sont les graphies, les erreurs et ce que nous en disent les élèves, c'est-à-dire les procédures graphiques verbalisées, qui jouent ce rôle (Nadeau et Fisher, 2006).

Bien que les représentations, en tant que constructions mentales, soient uniques à chaque personne, elles peuvent être mises en relation avec le développement cognitif des élèves (Reuter et al., 2010) et présenter certaines constantes. Ce sont ces constantes qui nous permettent de rendre compte de l'évolution normale de la compétence morphographique des élèves du cours primaire et du cours secondaire.

Pour ce faire, nous prendrons appui sur les résultats de recherche en didactique des langues, mais également en psycholinguistique. Nombreux sont les travaux dans ce domaine qui ont exploré les processus d'acquisition de la langue écrite dans le but d'en comprendre la complexité et le fonctionnement linguistique. C'est le cas, par exemple, de l'acquisition du genre, par Cogis (2005) ou celle du nombre, par Jaffré et David (1999). Bien que traversés par une intention généralement descriptive des faits

de langue, ces travaux ont contribué à la réflexion sur l'apprentissage de l'orthographe et sur le développement des représentations au fil de la scolarité, et c'est sous cet angle que nous allons nous y référer.

Deux avenues méthodologiques se dégagent des écrits qui constituent notre synthèse sur le développement des représentations morphographiques des élèves. La première s'appuie sur l'analyse des graphies fautives. En effet, les erreurs sont la trace visible d'un apprentissage en construction et, si elles persistent, c'est justement parce que les représentations qui la sous-tendent perdurent (Astolfi et al., 1997; Cogis, 2005). Les erreurs, y compris les erreurs causées par la fatigue ou la surcharge cognitive, ne sont pas le fruit du hasard, mais « découlent normalement des processus inhérents à tout apprentissage et manifestent des représentations sous-jacentes qu'il importe d'identifier et de comprendre » (Bousquet et al., 1999, p.24).

La seconde avenue méthodologique est l'analyse des verbalisations d'élèves lors d'entretiens métagraphiques. Conçus par l'équipe LEA (linguistique de l'écrit et acquisition), les entretiens sont menés auprès des sujets pendant ou à la suite d'une production écrite. Les commentaires métagraphiques recueillis lors de ces entretiens constituent un ensemble plus ou moins organisé de justifications linguistiques des choix graphiques. Ces justifications fournissent des indices sur l'état des représentations des scripteurs au moment de leur production, et ce, même si elles sont incomplètes, contradictoires ou même invalides (Jaffré et David, 1999; Jaffré, 2003).

Ainsi, lorsque le scripteur choisit un morphogramme ou lorsqu'il est appelé à expliquer ses choix graphiques, les graphies et les procédures recueillies sont la trace visible des représentations à l'œuvre lors de l'écriture et de la révision (Cogis, 2005). Bien que complexes, ces représentations n'en sont pas moins organisées logiquement et c'est cette logique sous-jacente que Bousquet et al. (1999) se proposent de

modéliser à partir de l'hypothèse des univers de représentations appelés mondes cognitifs.

2.3.2.1 Les univers de représentations

Les mondes cognitifs sont constitués d'un ensemble de représentations qui traduisent une certaine façon de comprendre et de percevoir l'orthographe, d'une durée de vie variable selon le degré de normativité des graphies produites. Plus les traces graphiques s'approchent de la norme, plus le ou les mondes cognitifs sous-jacents se trouvent confortés, car les représentations qui les sous-tendent s'avèrent efficaces dans le contexte.

Les mondes cognitifs sont, par essence, dynamiques : ils se transforment au contact des autres, se superposent, coexistent parfois avec plus ou moins de cohésion et, dans certains cas, disparaissent. Il n'est pas possible d'en tenter une modélisation strictement organisée en étape (Sandon, 1999), puisqu'il n'existe pas une telle linéarité chez les apprenants et surtout pas de rupture radicale observé entre les mondes (David, 2003). Toutefois, Bousquet et al. (1999) mettent l'accent sur la dynamique développementale qui leur permet de donner « une idée aussi claire que possible [...] des changements qualitatifs qui jalonnent la construction de la compétence orthographique » (Bousquet et al., 1999, p.25).

Les premiers mondes cognitifs reliés à l'écriture sont prélinguistiques (Bousquet et al, 1999; David, 2002). L'enfant prend conscience que les traces graphiques peuvent signifier quelque chose, que l'écriture est fondamentalement sémiographique. C'est ainsi qu'il est capable « d'écrire » et de « lire » son prénom. Toutefois, ses traces graphiques n'ont qu'un lointain rapport avec la langue. C'est une imitation d'écriture, une transcription de mots ou de signes, sans esprit de système linguistique (David,

2002). Les procédures cognitives évoquées par les enfants sont souvent de type logographique, faisant appel à l'image du mot. Il ne faut pas croire pour autant qu'il n'existe pas de logique dans leurs choix graphiques, seulement ce n'est pas une logique linguistique. À titre d'exemple, les signes utilisés pour représenter *éléphant* peuvent être plus gros que ceux utilisés pour représenter *souris*, parce que l'éléphant est plus gros que la souris.

L'univers prélinguistique de l'enfant est bouleversé par son entrée dans le monde linguistique de la phonographie. En effet, c'est du côté de l'association phonème-graphème que réside la logique de base des écritures alphabétiques. Cette découverte modifie considérablement les procédures utilisées par l'enfant alors qu'il présente un souci de transcrire phonétiquement un énoncé par des séquences de lettres. Mais la rupture d'avec l'univers prélinguistique n'est pas irréversible (David, 2003). En effet, il y aura longtemps coexistence de procédures appartenant à plus d'un univers de représentations.

L'entrée dans l'écrit mettra rapidement l'enfant en présence de lettres muettes résistantes à une logique purement phonographique. Certes, la langue française obéit avant tout à un principe alphabétique, mais le français écrit est un plurisystème graphique complexe dans lequel interagissent également des morphogrammes (Catach, 1978). La présence de ces lettres muettes suscite un conflit cognitif chez l'enfant, qui se rabat parfois sur des procédures logographiques pour expliquer leur présence (*C'est comme ça que ça s'écrit*). Mais la logique derrière l'usage des morphogrammes est autre et précipite l'apprenti scripteur dans des univers linguistiques différents : la sémiographie et la morphologie.

D'une part, pour justifier ses choix graphiques, l'enfant fait appel à ses connaissances sur le monde réel. Les représentations qu'il utilise s'appuient sur des unités

significatives de la langue écrite, généralement les mots, mais également sur les morphogrammes lexicaux (suffixe, préfixe) ou grammaticaux (— s synonyme de pluralité). Les représentations établissent une relation entre les séquences de lettres et le sens attribué à ces dernières, permettant ainsi l'élaboration de mondes cognitifs plus complexes et l'intégration des graphèmes muets (Bousquet et al., 1999; David, 2002).

Concrètement, l'entrée dans l'univers de la sémiographie se traduit par l'usage de certaines marques graphiques, comme le -s prototypique du nombre, et par des procédures morphosémantiques où la marque choisie est motivée par des considérations sémantiques sur le référent (*Il y en a plusieurs*). Bien que ces procédures surviennent tôt dans l'apprentissage, comme l'observent Jaffré et David (1999), elles seront longtemps une source d'erreur pour le scripteur. En effet, l'interpénétration des dimensions linguistiques et extralinguistiques ne se réalise pas toujours de façon harmonieuse, alors que la langue a choisi de ne pas rendre compte graphiquement de l'ensemble des nuances que le réel permet (Cogis, 2005).

C'est l'entrée dans l'univers de la morphographie qui prépare le scripteur au développement de l'expertise. Le choix des bons morphogrammes s'appuie désormais sur une connaissance plus grande de la classe morphologique des mots. À cet effet, Cogis (2005) observe l'émergence de procédures strictement morphologiques où l'élève associe certaines marques graphiques prototypiques à des catégories de mots, sans égard au sens ou à la relation que le mot entretient avec les autres. Il n'a parfois pas conscience des changements provoqués par les relations syntaxiques (**Il a manger la pomme : je mets -er parce que c'est un verbe*), mais il est possible également que l'élève ait choisi une marque à défaut de n'avoir pas d'autres options disponibles, reconnaissant par là que son choix n'est pas normé, mais ne sachant comment résoudre le conflit cognitif.

L'entrée dans l'univers de la morphographie suppose également, pour Bousquet et al. (1999), de bien connaître les relations syntaxiques que les catégories morphologiques entretiennent entre elles, que seule une analyse approfondie des unités de la phrase peut révéler. L'utilisation de procédures morphosyntaxiques de plus en plus fines va de pair avec le développement de la maturité syntaxique, et la maîtrise de l'orthographe ne peut faire l'impasse sur un apprentissage grammatical systématique, comme le démontrent Nadeau et Fisher (2009) à propos de la maîtrise des accords dans le groupe nominal. Cela se traduit par l'usage de procédures morphosyntaxiques dont la construction progressive permet à l'élève de s'approcher de plus en plus de la norme à l'écrit.

Ce serait une erreur de croire que ces mondes cognitifs se succèdent tout au long de l'apprentissage. Il s'agit plutôt d'une « dynamique évolutive, orientée par le fonctionnement linguistique des catégories elles-mêmes » (Cogis, 2005, p.141). Dès l'entrée dans l'écriture, l'apprenant peut utiliser, pour une même graphie, des raisonnements en provenance d'univers différents, et ce, même si les représentations évoquées sont en contradiction. Certes, nous pouvons affirmer de manière générale qu'exploiter les procédures morphosyntaxiques rapproche l'apprenant de l'expertise, mais ce n'est pas suffisant pour rendre compte de la non-exclusivité des univers, de leur interpénétration, de leurs influences mutuelles et des conflits cognitifs que leurs rencontres provoquent. En résumé, il n'y a pas qu'un seul chemin vers la compétence, ce qui en complique l'évaluation. C'est tout l'intérêt des travaux, que nous synthétiserons dans la prochaine section, qui analysent les graphies fautives des élèves et leurs procédures cognitives afin de comprendre plus en détail, tant pour le système nominal que pour le système verbal, la dynamique développementale évoquée par Bousquet et al. (1999) dans leur contribution sur les mondes cognitifs orthographiques.

2.3.2.2 Le développement de la compétence morphographique : la gestion du nombre à l'intérieur du système nominal

La morphologie du système nominal revêt une apparente simplicité pour le scripteur expert. En effet, la plupart des variations en genre et en nombre des noms, des adjectifs, des déterminants et des pronoms sont maîtrisées et les accords sont automatisés ou quasi automatisés, même si, comme nous avons pu le constater, le scripteur expert n'est pas à l'abri d'erreurs d'inattention. Cependant, c'est une toute autre histoire chez le scripteur novice, comme nous le constaterons après la synthèse de différents travaux sur l'acquisition du nombre.

L'apprentissage de l'accord en nombre à l'intérieur du système nominal précède celui du système verbal et est beaucoup mieux réussi à la fin du cours primaire que ce dernier (Jaffré et David, 1999; Guyon, 2003). Dès les premiers apprentissages en lecture et en écriture, l'élève est confronté à la présence du – s muet, symbole prototypique de pluralité. Ses procédures sont encore largement phonographiques, alors qu'il n'écrit que les sons entendus dans la chaîne sonore, mais le marquage du nom en nombre gagne du terrain entre l'âge de 7 et de 9 ans (Guyon, 2003; Jaffré et David, 1999).

Les procédures utilisées par les élèves sont essentiellement, et pour longtemps, morphosémantiques (Cogis, 2005). Le – s a une fonction iconique et incarne le sens de la pluralité qui prend son origine dans le monde extralinguistique, alors que le concept de pluriel s'inscrit, pour sa part, dans le monde linguistique (Jaffré et David, 1999). Les élèves ont de la difficulté à distinguer ces deux univers alors que le pluriel linguistique ne rend pas compte de toutes les nuances de la pluralité. En effet, *deux* n'est pas équivalent à *beaucoup de* et *peu de* s'approche davantage de *un* que de

nombreux. Pourtant, trois de ces déterminants (*deux, beaucoup de et peu de*) peuvent être au pluriel, entraînant alors l'ajout d'un -s. La situation se complique lorsque les déterminants *beaucoup de* et *peu de* sont employés avec un nom indénombrable qui s'emploie au singulier. Un problème équivalent survient pour les mots comme *la foule* ou *la famille*, qui réfère à une réalité plurielle. Malgré le caractère plus ou moins fonctionnel des procédures morphosémantiques du type *J'ai mis un s parce qu'il y en a plusieurs*, les élèves y auront recours constamment au cours de leur scolarité, et ce, tant que les apprentissages sur le plan syntaxique ne permettront pas de prendre en charge les règles d'accord (Cogis, 2005).

Sous l'influence des pratiques scolaires, les procédures morphosyntaxiques se construisent progressivement. La présence des déterminants *les* ou *des* agit comme un signal puissant de marquage pour le mot qui suit. Les commentaires des élèves montrent qu'ils mettent alors l'accent sur la relation entretenue entre le déterminant et le nom, plutôt que sur le sens lié au contexte ou au référent (ex : *J'ai mis un s parce qu'il y a « les » devant*). Ce changement dans le recours aux procédures morphosyntaxiques n'intervient pas abruptement. Au contraire, il y a coexistence de procédures appartenant à des mondes cognitifs différents, alors que le recours au sens demeurera longtemps important (Cogis, 2005; Guyon, 2003). Ces premières procédures morphosyntaxiques sont bien fragiles et sont parfois à la source d'erreur de marquage, comme dans *il les manges*. Il y a une différence entre la mise en place et l'automatisation d'un algorithme simple (si on a *les*, le mot qui suit prend un -s) et la distinction du déterminant *les* avec le pronom homonyme.

Par ailleurs, questionnés au sujet des déterminants *les* et *des*, les élèves ne perçoivent pas leur caractère variable. À leurs yeux, *les* n'est pas une forme au pluriel du déterminant *le* ou *la*, mais *les* est le pluriel. D'ailleurs, n'entendons-nous pas souvent les apprenants dire qu'ils ont accordé le nom avec le déterminant, et non l'inverse?

C'est la reconnaissance du déterminant dans la phrase qui provoque, le plus souvent, la mise en marche de la chaîne morphologique, le pivot de la chaîne selon l'expression de Jaffré et Bessonnat (1993). Plus le signal est fort, plus les élèves ont tendance à marquer le mot qui suit, alors que les déterminants faibles (*quels, de*) et l'absence de déterminant n'enclenchent pas toujours la chaîne de marquage. La proximité entre les mots constitue, en quelque sorte, un critère d'accord encore plus fort que l'énoncé de la règle chez les scripteurs novices (Jaffré et Bessonnat, 1993).

Au début de la scolarité, l'empan de la chaîne morphologique est réduit à la présence du déterminant et du nom, puis sous l'effet d'une surgénéralisation des liens syntaxiques entre les unités, le – s prototypique se verra généreusement distribué aux autres mots près du pivot, dont le verbe (Guyon, 2003). Manifestement, les élèves ont compris que les mots sont en relation, mais devant leur méconnaissance de la syntaxe, c'est souvent sur une base morphologique et morphosémantique élargie que le marquage s'actualise (Cogis, 2005). L'apprentissage des différentes catégories de mots et leur reconnaissance dans la phrase permettront aux élèves de progressivement maîtriser les règles d'accord. Le verbe sera reconnu assez tôt dans la scolarité, souvent en opposition avec le nom sujet (Guyon, 2003), mais la distinction entre l'adjectif et l'adverbe, sémantiquement proches, mettra longtemps les élèves en échec.

La recherche de Fisher (1996) à propos des représentations des élèves du primaire au sujet de l'adjectif est très révélatrice des tensions qui existent entre les procédures de type morphosémantique et celles de type morphosyntaxique. L'adjectif, par son caractère fortement sémantique (dire comment sont les choses) et son comportement syntaxique souple (ex : déplacé en tête de phrase, en position attribut ou complément du nom à l'intérieur du groupe nominal) occasionne bien des problèmes d'identification et d'accord pour les élèves. Ces problèmes ne sont pas toujours

résolus à la fin du cours secondaire, puisque Asselin et McLaughlin (1992) révèlent qu'il s'agit de la principale source d'erreurs des étudiants universitaires.

La variabilité en nombre de l'adjectif n'est pas facile à comprendre au début de la scolarité. Le caractère pluriel d'une caractéristique, d'une qualité ou même d'une couleur ne prend pas racine dans le monde extralinguistique, mais dans les rapports qui lient le donneur d'accord avec son receveur (Roy et Biron, 1991). Au cours de la scolarité, la reconnaissance progressive de l'adjectif passe encore bien souvent par sa dimension sémantique qui favorise l'identification des adjectifs qualifiants (*vieux, belle, gentille*), alors que les adjectifs classifiants (*crânien, migrant*) sont moins bien reconnus par les élèves, et ce, même en 6^e année du cours primaire (Fisher, 1996). Le sens sur lequel s'appuient les élèves pour reconnaître un adjectif et faire les accords rencontre d'autres obstacles devant des adjectifs plus abstraits (*nécessaire, prêt, difficile*) et ceux suivis d'une expansion (*difficile à suivre*) (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck, 1987). Fisher (1996) note également que les adjectifs transcatégoriels, dont la forme écrite est partagée par d'autres catégories (*une bonne nouvelle, une nouvelle personne*), sont moins bien identifiés par les élèves. Leur reconnaissance suppose une analyse plus fine du sens de la phrase et de la relation que les mots entretiennent entre eux afin d'éviter une catégorisation spontanée, mais fausse.

De plus, certaines structures syntaxiques sont susceptibles de confondre les élèves et de révéler la faiblesse de leurs savoirs grammaticaux. Comme le soulignent Jaffré et Bessonnat (1993), la présence de rupteur ou de mot-écran dans la chaîne morphologique est une grande source d'erreurs. Par exemple, devant la structure syntaxique suivante *les enfants trop agités*, l'élève peut accorder le rupteur avec le nom (**trops*) ou oublier d'accorder l'adjectif. Si le rupteur lance une nouvelle chaîne d'accord, les possibilités sont encore plus grandes pour que l'élève n'accorde pas

l'adjectif avec le bon donneur. De plus, dans la structure syntaxique attributive, l'accord de l'adjectif est maîtrisé plus facilement avec le verbe *être* qu'avec un autre verbe attributif (Fisher, 1996). Enfin, c'est l'adjectif mis en apposition qui demeure le plus difficile à identifier et à accorder, si l'on considère le critère dynamique des accords qui se réalisent habituellement vers la droite (Cogis, 2005; Jaffré et Bessonnat, 1993).

Tout comme Fisher (1996) l'observe, c'est le recours au sens qui guidera les élèves dans l'accord de l'adjectif, et ce, jusqu'en 6^e année du primaire, où les procédures morphosyntaxiques deviennent plus élaborées. Avant cela, l'adjectif est identifié dans la phrase en réponse à la question *comment*. Ce genre de raisonnement n'est pas efficace en tout temps et provoque des écarts par rapport à la norme. Les règles syntaxiques spécifiques qui régissent les accords entre donneur et receveur ne sont pas bien comprises au cours primaire et les élèves s'appuieront longtemps sur les rapports de sens issus du contexte extralinguistique, qui ne s'avèrent que partiellement réalisés dans la langue (Cogis, 2005; Fisher, 1996). Ce n'est qu'à la fin du cours primaire que les élèves réaliseront un progrès important par rapport à l'accord de l'adjectif en production écrite (Allal et al, 2001), qui coïncide avec une utilisation accrue de procédures morphosyntaxiques.

Plus les élèves mûrissent, plus ils sont en mesure de comprendre les rapports plus abstraits que les unités de la langue entretiennent entre eux. Devant l'échec partiel des procédures morphosémantiques, ils utiliseront progressivement des procédures de type morphosyntaxique de plus en plus complexes. Cogis (2005) fait remarquer qu'un raisonnement qui ne s'en tient qu'à l'énoncé de la règle est rare avant le collège, l'équivalent du début du secondaire au Québec. C'est à ce moment que ce type de raisonnement se développe jusqu'à échapper au contrôle conscient dans les structures syntaxiques les plus simples (Largy et Dédéyan, 2002; Fayol et Largy, 1992).

Le tableau 2.2 reprend les principales étapes de l'apprentissage des accords à l'intérieur du système nominal au fil de la scolarité. Nous avons indiqué approximativement les moments où l'usage de procédures appartenant aux différents univers de représentations a été dominant, sachant que ces dernières ne disparaissent pas, mais se superposent et se transforment au fil des ans.

Comme nous le constatons, le début du secondaire coïncide avec une certaine automatisation des accords à l'intérieur du système nominal et avec l'utilisation plus fréquente de procédures morphosyntaxiques. Cette apparente expertise ne doit pas faire oublier que les connaissances syntaxiques des élèves sont bien fragiles et ne résistent pas toujours à la présence de structures plus complexes, ni à la réalisation de tâches plus coûteuses cognitivement. Les procédures sémantiques coexistent encore avec les procédures syntaxiques et dominant largement en ce qui concerne l'identification de l'adjectif. Tout de même, les élèves ont cheminé dans la compétence morphographique et sont plus disposés à réaliser des apprentissages en ce qui concerne le système verbal.

Tableau 2.2 : Les principales étapes de l'apprentissage de la morphographie grammaticale dans le système nominal

Synthèse des travaux de Cogis, 2005; Guyon, 2003; Largy et Dédéyan, 2002; Jaffré et David, 1999; Fisher, 1996; Fayol et Largy, 1992; Kilcher et al., 1987.	
<u>5-7 ans</u>	- Procédures essentiellement phonographiques : non-reconnaissance des catégories morphologiques, absence de morphogramme. Le mot est écrit comme il s'entend
<u>7-9 ans</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Procédures morphosémantiques, le <u>-s</u> devient le signe prototypique de la pluralité. Il sera d'abord posé sur les noms, puis sur les autres catégories de façon indistincte - Début fragile de procédures morphosyntaxiques, c'est la présence d'un déterminant fort qui justifie l'accord, selon des algorithmes simples (<i>si les/des, alors mot+s</i>) - Empan réduit (pivot + mot à droite), puis un peu plus long (pivot + 2 ou 3 mots à droite)
<u>10-12 ans</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Les procédures morphosyntaxiques se complexifient. L'élève distingue d'abord le verbe, puis l'adjectif dans le GN. - Certains adjectifs sont plus faciles à identifier que d'autres (qualifiant vs classifiant). - Les élèves reconnaissent l'adjectif en position attribut avec <i>être</i>, puis avec d'autres verbes attributifs. - La distinction entre l'adjectif et le nom complément du nom peut s'avérer problématique (<i>*les équipes de soccers</i>), de même qu'entre l'adjectif et l'adverbe. - Les accords simples à l'intérieur du système nominal sont en bonne voie d'automatisation.
<u>13-16 ans</u>	<ul style="list-style-type: none"> - La plupart des accords dans le système nominal sont automatisés, ce qui n'empêche pas les erreurs d'inattention. Ce sont les structures syntaxiques particulières qui occasionnent le plus de problèmes, notamment les adjectifs détachés en tête de phrase (principe dynamique), mais également certains déterminants indéfinis (<i>chaque, tout, un peu de</i>) - La reconnaissance et l'accord de tous les adjectifs ne sont pas acquis pour tous.

2.3.2.3 Développement de la compétence morphographique : la gestion des accords à l'intérieur du système verbal

Par opposition à la morphologie du système nominal, celle du système verbal est, de loin, la plus complexe de la langue et son apprentissage est plus tardif que celui du système nominal (Guyon, 2003; Jaffré et David, 1999). Un verbe est composé de deux parties : le radical et la désinence. Le radical est la partie lexicale du mot qui nous informe sur sa signification. La désinence est construite à partir de la combinaison des différentes catégories verbales, comme le temps, le mode, la

personne, etc. Non seulement l'élève doit-il être en mesure de faire l'accord en identifiant correctement le sujet syntaxique et en tenant compte du nombre et de la personne (laissant ainsi de côté le concept de genre propre au système nominal), mais il doit également être en mesure de distinguer le mode et le temps du verbe. Dans la présente partie, nous n'aborderons pas les participes passés qui, considérant leur nature particulière, seront analysés dans la section 2.3.2.4.

Les compétences langagières de l'élève lui donnent accès à une grande variété de formes verbales à l'oral, mais ses compétences ne sont pas toujours suffisantes pour actualiser ces formes dans l'écrit. En effet, près de deux tiers des occurrences des verbes à l'écrit ont des formes homophoniques (Honvault-Ducrocq, 1984, dans Brissaud et Sandon, 1999), ce qui complexifie la situation pour les scripteurs novices, les obligeant à effectuer une analyse en profondeur de la phrase qui sera longtemps hors de leur portée (Cogis, 2005).

Cette complexité du système verbal et la prise en compte des différentes dimensions qui le constituent et gèrent son accord nuisent à l'élaboration d'un modèle linéaire progressif de son apprentissage par les chercheurs, car ce genre de modèle ne correspond pas à la réelle complexité des faits. Les procédures sollicitées par les élèves, témoins de leurs mondes cognitifs, sont successivement dominantes ou concurrentes, se recouvrent ou s'effacent, de façon dynamique. L'analyse des erreurs et des commentaires graphiques des chercheurs Brissaud et Sandon (1999), Cordary (2002; 2003), Jaffré et David (1999) et Guyon (2003), de même que la synthèse de Cogis (2005) permettent tout de même d'en dégager des tendances fortes tout au long du parcours scolaire.

Procédures phonographiques

Au début du cours primaire, les élèves utilisent des procédures phonographiques permettant de traduire la plupart des phonogrammes, mais laissant de côté les graphèmes sans correspondance sonore, dont la plupart des morphogrammes (Guyon, 2003). Dans le cas des verbes présentant une finale en/e/ (aimer, aimez, aimai), les élèves privilégient la forme écrite – *é*, indépendamment du contexte de production et sans nécessairement avoir reconnu la catégorie du verbe (Cogis, 2005). Même lorsque le verbe est reconnu, sa variabilité et son nombre ne sont pas acquis dès le départ, puisque, sur le plan du sens, le verbe n'a rien de dénombrable (Jaffré et David, 1999).

Procédures morphographiques

La reconnaissance de la catégorie morphologique du verbe provoque un changement dans les procédures utilisées par les élèves. En effet, ces derniers prennent conscience que le verbe est une forme variable. Les premières marques sont attestées assez tôt dans la scolarité et le verbe se retrouve marqué du – *s* prototypique du nombre, sous l'influence du fonctionnement de la morphologie du système nominal (Jaffré et David, 1999). Toutefois, cette première tentative d'accord sujet-verbe relève davantage d'une surgénéralisation de la marque – *s* à plusieurs catégories de mots que d'un véritable processus d'accord construit sur l'identification du sujet. En ce sens, on peut dire que ce – *s* est une marque sémantique généralisée à partir de la connaissance de la morphologie dans le groupe nominal.

La reconnaissance du verbe et la prise de conscience de son accord qui le lie au sujet suscitent des procédures qui prennent d'abord en compte la dimension sémantique. Le recours à ce type de procédure (la fameuse question *qui est-ce qui?*) pour trouver le sujet syntaxique donne lieu à des incohérences parfois farfelues qui s'expliquent par la faiblesse des connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise de cette

procédure. Les élèves sont à la recherche d'un donneur à tout prix, et est considérée toute unité qui a une valeur de nombre et de personne près du verbe, et ce, peu importe sa véritable relation syntagmatique (Cogis, 2005).

Une fois le donneur identifié, les élèves doivent faire un choix parmi les personnes et le nombre du verbe, afin de sélectionner les bons morphogrammes. Cogis (2005) observe que le concept de *personne du verbe* présente une régularité assez stable sur laquelle les élèves prennent appui tôt dans la scolarité. Certes, des périodes de surgénéralisation surviennent en l'absence de connaissances syntaxiques solides alors que la marque – *t*, par exemple, peut se retrouver sur des catégories morphologiques autres que le verbe conjugué (*il a sourit; il est jolit*). Mais « la combinaison relativement stable entre les pronoms de conjugaison et les marques graphiques leur permet d'acquérir quelques graphies de base » (Cogis, 2005, p.123)

Pour sa part, la conscience du nombre du verbe rencontre quelques obstacles alors que le –*s* est difficilement dissociable de son sens pluriel du système nominal, en voie d'automatisation (Guyon, 2003). C'est la marque – *t* qui pourrait être privilégiée pour marquer le singulier verbal (**je grandit*). De son côté, la marque – *nt* est associée à celle de pluriel du verbe dès que les élèves sont en mesure de faire l'opposition nom-verbe (Jaffré et David, 1999), à tel point d'ailleurs qu'ils utilisent cette marque sur d'autres formes verbales au pluriel (**ils ont dormint*). La surgénéralisation, dont les racines sont à la fois morphologiques et sémantiques, affecte également les autres unités morphologiques se terminant par – *nt*, qui se voient automatiquement accéder au statut de verbe (exemple : *parlement*). Cogis (2005) relève ce type de raisonnement jusqu'au collège, ce qui correspond au premier cycle du secondaire québécois. Quant à la question du genre du verbe, elle se posera avec beaucoup d'à-propos chez les jeunes scripteurs (**elle finie*) qui prendront du temps avant d'écarter

cette question quand viendra le moment de faire l'accord du verbe conjugué (Cordary, 2002).

À ce stade, les formes homophoniques en/e/des participes passés et des verbes à l'infinitif présentent des obstacles de taille pour les élèves. À défaut d'avoir les connaissances nécessaires pour choisir la bonne désinence, les plus jeunes opteront souvent pour la *forme vedette*, archétype du verbe, l'infinitif en – *er* (Brissaud et Sandon, 1999). Les commentaires métagraphiques d'élèves, rapportés par Cogis (2005), démontrent qu'ils reconnaissent bien le verbe, mais qu'ils avouent ne pas savoir l'orthographier, choisissant alors la forme infinitive à défaut d'autres options. Cette tendance se transforme au début du cours secondaire, en lien avec la perception de variabilité du verbe, que ne permet pas l'infinitif. Brissaud et Sandon (1999) et Brissaud et Bessonnat (2001) observent alors que la marque – *é* en tant que « forme d'attente » gagne en popularité.

Malgré des débuts difficiles dans l'apprentissage de la morphologie verbale et un tâtonnement qui perdure longtemps dans la scolarité, Brissaud et Sandon (1999) notent qu'à partir de 9-10 ans, les élèves sélectionnent des morphogrammes plausibles pour les finales verbales, ce qui confirmerait une approche au moins intuitive des traits caractéristiques de la morphologie du verbe. En effet, ils observent que, à partir de cet âge, moins de 1 % des graphies fautives des verbes sont des formes non plausibles (**ils onts*). De plus, les chercheurs remarquent une grande homogénéité des erreurs alors que les cinq principales graphies fautives des formes verbales recouvrent à elles seules en moyenne plus de 90 % des cas relevés. Enfin, ils observent une transformation dans les procédures utilisées, alors que des critères syntaxiques sont de plus en plus proposés à titre de justification dans les commentaires graphiques des élèves de cet âge.

Procédures morphosyntaxiques

Vers la fin du cours primaire, les procédures morphosyntaxiques augmentent significativement par rapport aux procédures morphosémantiques (Brissaud et Sandon, 1999). Toutefois, cette augmentation ne se traduit pas immédiatement par une baisse du taux d'erreurs, puisque ces procédures morphosyntaxiques sont souvent incomplètes ou fausses. C'est la présence de structures syntaxiques complexes, comme l'introduction d'une relative, dont la fréquence augmente au fur et à mesure de la scolarité, qui montre les failles de la conceptualisation du sujet pour les élèves et de la réussite de l'accord du verbe, alors que la dimension syntaxique est lente à se mettre en place (Cogis, 2005).

Conséquemment, le choix du sujet se réalise plutôt par un critère de proximité (Brissaud et Sandon, 1999; Guyon, 2003; Jaffré et Bessonnat, 1993; Cogis, 2005; Brissaud et Bessonnat, 2001), et ce, malgré l'utilisation de stratégies d'identification du sujet (l'encadrement par *c'est... qui*; le remplacement par *il*; la question *qui est-ce qui?*) qui, dans les faits, s'avèrent souvent difficiles à appliquer. La position du sujet à gauche du verbe est la principale caractéristique permettant sa reconnaissance, avec les problèmes que cela peut entraîner dès que les structures syntaxiques sont un tant soit peu complexes. Dominant au début du cours secondaire, ce type d'accord persistera jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (Brissaud et Sandon, 1999).

C'est notamment le cas de mots qui provoquent la rupture de la chaîne morphologique. À titre d'exemple, le pronom *lui* induit naturellement la marque – *t* sur tout ce qui ressemble à un verbe qui le suit (**je lui sourit*), alors que *les* ou *leur* trainent dans leur sillage – *nt* ou même – *s* (**il leur donnent*; **il les donne*s). La présence du pronom relatif *qui* peut également s'avérer problématique dans la mesure où les élèves ont de la difficulté à lui reconnaître une fonction sujet. Les syntagmes sujets qui contiennent un complément du nom présentent également des difficultés

particulières, alors que le complément du nom joue le rôle de rupteur de la chaîne syntagmatique et nuit à la bonne identification du sujet. Enfin, le cas des inversions montre que, même chez les scripteurs âgés, le concept de sujet est fortement lié à sa position par rapport au verbe dans la phrase. Les procédures dites expertes, nécessairement morphosyntaxiques (Guyon, 2003; Cogis, 2005), n'interviennent que tardivement alors que le scripteur met en œuvre ses connaissances grammaticales pour retrouver le sujet. Par ailleurs, Cordary (2002) observe que, à la fin du cours secondaire, le jugement sur la multiplicité des erreurs est un constat de surface : c'est dans le système verbal que se trouve la zone principale d'erreurs et ces dernières ont d'ailleurs tendance à se fossiliser.

Dans le tableau 2.3, nous reprenons les principales conclusions auxquelles les chercheurs sont parvenus sur l'apprentissage du système verbal. Nous avons indiqué les moments approximatifs où de telles procédures ont été dominantes, tout en sachant que ces dernières, loin de disparaître devant l'usage d'une procédure plus près de l'expertise, se superposent, s'amalgament et se transforment.

Tableau 2.3 : Les principales étapes de l'apprentissage de la morphographie grammaticale dans le système verbal (verbes conjugués)

<p>Synthèse des écrits de Cogis (2005); Guyon (2003); Cordary (2002; 2003); Brissaud et Bessonnat, 2001; Brissaud et Sandon (1999); Jaffré et David (1999).</p>
<p><u>Procédures phonographiques : 5 - 6 ans</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Non-reconnaissance du verbe, absence de morphogramme. Le mot est écrit comme il s'entend.
<p><u>Procédures morphographiques et morphosémantiques : 7-9 ans</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Élargissement de l'empan Dét + N vers le verbe. La marque – s est privilégiée. — Reconnaissance du verbe : une classe variable. Apparition de marques distinctives de nombre (– nt pour le pluriel et – t pour le singulier) — Apparition des marques distinctives de personnes, le – s devient la marque de la 2^e p. s. — Le – e est progressivement distingué de son sens féminin — Dans les cas d'homophonie en/e/, la forme infinitive est privilégiée.
<p><u>Procédures morphographiques et morphosyntaxiques : 10-12 ans</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Dans les cas d'homophonie en/e/, la forme – é invariable est privilégiée — Développement des connaissances grammaticales autour du concept de sujet. — Utilisation de stratégies sémantiques et syntaxiques telles que la substitution (<i>il/ils</i>), l'encadrement (<i>c'est... qui</i>) et la question <i>qui est-ce qui</i>? — L'accord de proximité devient la stratégie dominante, particulièrement devant les structures syntaxiques complexes dont <ol style="list-style-type: none"> a) la présence de mot-écran; b) un syntagme sujet avec complément du nom; c) le pronom relatif <i>qui</i>; d) l'inversion du sujet, etc.
<p><u>Procédures morphosyntaxiques : fin du cours secondaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Procédures dites expertes, accord réalisé avec le sujet syntaxique - Fossilisation des erreurs résiduelles

Comme on a pu le constater, l'apprentissage de la morphologie du verbe et la gestion de son accord s'avèrent ardues et s'étirent dans le temps de la scolarité, alors que les structures syntaxiques se complexifient, obligeant les scripteurs à développer un ensemble de connaissances grammaticales et de procédures morphosyntaxiques pour en venir à bout. Au début du cours secondaire au Québec, les scripteurs commencent à peine à manipuler ces concepts et à prendre leur distance par rapport aux procédures morphosémantiques et morphologiques qui s'avèrent insuffisantes pour résoudre les problèmes posés par la norme. C'est à ce moment qu'est approfondi l'un des aspects les plus complexes du système verbal : l'accord des participes passés, les élèves du 3^e cycle du primaire ayant été initiés à l'accord du participe passé employé avec

l'auxiliaire *être*. Nous verrons, dans la section suivante, les principaux jalons de son apprentissage.

2.3.2.4 Développement de la compétence morphographique : la gestion des accords des participes passés

L'accord du participe passé est d'une grande complexité, à l'image du système verbal lui-même, et représente le cauchemar de bien des élèves. Sa complexité s'explique tant par la gestion des connaissances grammaticales requises que par l'ambiguïté provoquée par son double statut qui « participe » à la fois de l'adjectif et du verbe. Quelques chercheurs se sont penchés sur la question de l'apprentissage du participe passé et des représentations qu'en ont les élèves, dont Brissaud et Sandon (1999); Cogis (2005); Brissaud et Cogis (2008); Gauvin (2005); Cordary (2002, 2003); Chevrot, Brissaud et Lefrançois (2003). Nous reprendrons leurs principales conclusions afin de déterminer quelles sont les attentes que nous sommes en droit d'avoir à propos de la compétence orthographique des élèves de 1^{re} secondaire.

Le MELS (2003a), dans son *Programme de formation de l'école québécoise*, estime que l'accord du participe passé employé avec *être* et avec *avoir* est un des savoirs essentiels au premier cycle du secondaire. Le participe passé employé avec *être* est déjà au programme du cours primaire, alors que l'apprentissage du participe passé employé avec *avoir* commence en première secondaire. Le ministère s'attend à ce que les règles de base soient maîtrisées à la fin du premier cycle du secondaire. Or, les études portant sur l'acquisition de la morphologie des participes passés montrent que cet apprentissage n'est pas terminé à la fin du cours secondaire (Gauvin, 2005; Brissaud et Sandon, 1999), alors que l'accord du participe passé employé avec *avoir* et les formes pronominales sont encore majoritairement non maîtrisées par les adultes experts (Blanche-Benveniste, 1991). Pour Cogis (2005), c'est au collège que doivent

s'élaborer les premières constructions conceptuelles du participe passé et il ne faut pas s'attendre à la maîtrise des règles d'accord de base avant la fin du parcours scolaire obligatoire (16 ans).

L'apprentissage des règles d'accord du participe passé et des savoirs correspondants ne se réalise pas de façon linéaire. Le système verbal est complexe et les sous-systèmes qui le constituent, les dimensions morphologique, sémantique, pragmatique et syntaxique, se construisent en parallèle. Les réussites des élèves sont parfois trompeuses et les procédures sollicitées, si elles fonctionnent bien dans un contexte donné, peuvent mener à des graphies non normées dans un autre contexte, car les élèves n'hésitent pas à superposer les procédures, parfois de façon contradictoire. C'est sous une forme dynamique que leur apprentissage doit être appréhendé et cela complique le travail des chercheurs qui souhaiteraient analyser les erreurs et les procédures des élèves selon un modèle développemental.

Malgré le caractère complexe et dynamique du développement de l'accord dans le système verbal, Brissaud et Sandon (1999) démontrent que les erreurs des élèves au début du cours secondaire se situent presque exclusivement dans une fourchette plausible de finales du verbe, ce qui leur fait dire que « les règles de sélection et d'association morphographiques semblent donc bien maîtrisées au collège. » (Brissaud et Sandon, 1999, p.46). Les difficultés résident davantage dans le choix des marques verbales adéquates.

Un des premiers éléments qui ressort de l'analyse des procédures cognitives des élèves du lycée par Cordary (2003) est la distinction très nette entre les perceptions des élèves à propos des participes passés dont la finale est – *é* et les autres, particulièrement les participes passés dont la finale est – *u* et – *i*, ainsi que ceux qui se terminent par – *s* ou – *t*. Gauvin (2005), questionnant les représentations des élèves de

5^e secondaire à ce sujet, en arrive à des conclusions similaires : ils sont plusieurs à considérer qu'un participe passé doit se terminer par – é. Les autres participes passés sont pressentis comme appartenant au verbe conjugué.

Dans le cas du participe passé en/e/, c'est l'association à la catégorie de l'adjectif qui domine largement pendant le cours primaire, alors que son appartenance au système verbal échappe à bien des élèves. C'est pourquoi ces derniers recherchent un substantif, généralement le sujet, avec lequel l'accorder en genre et en nombre et la présence de l'auxiliaire ne change en rien les procédures mobilisées (Cordary, 2002, 2003; Brissaud et Sandon, 1999; Brissaud et Cogis, 2008; Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003). Le comportement morphologique du participe passé employé seul (parfois appelé adjectif participe) explique largement cette situation. Brissaud et Cogis (2008) observent cette surgénéralisation dans leurs recherches auprès d'une large population d'élèves du cours primaire et secondaire, alors que c'est seulement en 3^e secondaire (13-14 ans) que la prise en compte de l'auxiliaire *avoir* commence à renverser cette tendance.

Au-delà de l'accord, les participes passés en /e/ posent un problème d'un autre ordre aux élèves, c'est-à-dire le choix de la bonne désinence. Au Québec, compte tenu du manque d'indice morphophonétique, il est courant de voir une confusion avec la finale de la 2^e personne du pluriel (-ez), particulièrement lorsqu'il y a un donneur potentiel (*il vous a aimez). Cependant, la confusion est plus fréquente encore avec le verbe à l'infinitif (-er). Pour résoudre ce problème, les élèves utilisent la procédure de remplacement (*mordre/mordu*) avec plus ou moins de succès, et ce, jusqu'à la fin du secondaire (Gauvin, 2005). La situation est encore plus problématique dans certaines régions de l'Europe, alors que l'opposition /e/ et /E/ est neutralisée, ce qui provoque des confusions avec d'autres formes du verbe (Brissaud et Sandon, 1999; Brissaud et Bessonnat, 2001).

De façon générale, Cogis (2005) observe la tendance suivante concernant les participes passés en /e/. Les plus jeunes élèves utilisent des procédures logo/phonographiques en retenant la graphie – *é* de façon systématique. Puis, les connaissances sur la catégorie verbale se constituent et c'est rapidement la graphie – *er* qui sera la plus utilisée (Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003; Brissaud et Besonnat, 2001; Brissaud et Sandon, 1999). Les commentaires métagraphiques des élèves permettent d'observer que cette forme est perçue comme prototypique de la catégorie verbale. Ils la choisissent bien souvent à défaut d'une autre graphie, montrant ainsi qu'ils ont bien reconnu un verbe, mais qu'ils ne sont pas en mesure de choisir une désinence qui leur semble acceptable. Toutefois, au collège, cette tendance se renverse, alors que les élèves privilégient la forme – *é*, dont l'occurrence dans un texte est supérieure à – *er* (Brissaud et Sandon, 1999). De plus, l'invariabilité de l'infinitif entre en conflit avec les représentations des élèves à propos du verbe, qui est une forme variable (Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003).

En ce qui concerne les participes passés en /i/ et /y/, ces derniers seront, pendant longtemps, confondus avec la forme verbale du présent ou du passé simple et la tendance, largement dominante dès la 6^e année, sera de faire l'accord avec le sujet, syntaxique ou non (Brissaud et Cogis, 2008). Par un phénomène d'homophonie, les élèves choisiront les marques –*s* ou –*t*, alors que le « vide morphographique » ressenti pour les participes passés qui se terminent en –*i* ou –*u* (fini, reçu, eu) entre en conflit avec le sentiment qu'un verbe doit varier (Cordary, 2003). En conséquence, les réussites des participes passés se terminant par – *t* ne doivent pas leurrer l'enseignant. Le raisonnement sous-jacent à cette réussite pourrait les surprendre.

L'accord du participe passé avec être, surtout en ce qui concerne les formes –*é*, est mieux réussi à la fin du cours secondaire. Au départ, la recherche du donneur sujet

peut poser problème aux élèves, comme c'est le cas pour l'accord de l'attribut ou l'accord du verbe. Selon Brissaud et Sandon (1999), le concept de sujet n'est pas aussi clairement établi au collège qu'on le suppose généralement. Les commentaires graphiques des élèves et leurs erreurs montrent que ces derniers ont souvent recours à des procédures d'identification du sujet basées sur la proximité ou sur des critères sémantiques troubles. Devant les structures de phrase plus complexes comme la phrase passive ou l'inversion du sujet, la compétence des élèves apparaît limitée et la fragilité de leurs savoirs syntaxiques se révèle. Pourtant, ce sont les mêmes élèves qui sont capables de réciter *par cœur* les règles d'accord qui régissent les participes passés. C'est dans l'actualisation de leurs connaissances en contexte que les écueils surgissent. Pour les psychologues cognitivistes, c'est là toute la différence entre l'apprentissage de connaissances déclaratives et de connaissances conditionnelles (Tardif, 1997).

Cordary (2003) remarque que les élèves du collège mettent en branle un ensemble d'outils opératoires, notamment le recours à des procédures non fondées sur la règle, mais fondées sur l'analogie et les formes apparentées (substitution). La mise en œuvre efficace de ces outils opératoires et de ces procédures morphosyntaxiques alourdit la mémoire de travail de l'élève et n'aboutit pas toujours à des formes normées en l'absence de connaissances grammaticales suffisamment solides. Ce n'est qu'en 3^e et 4^e secondaire que Brissaud et Cogis (2008) remarquent que les élèves entrent dans la règle de l'invariabilité du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, alors que s'amorce à peine chez certains l'accord avec l'objet antéposé. Pour Brissaud et Bessonnat (2001), lorsque le cours secondaire se termine, l'accord avec le complément direct antéposé demeure encore problématique.

Comme les recherches l'ont clairement démontré, l'apprentissage des règles de base du participe passé, que ce soit avec *avoir* ou avec *être*, commence à peine au premier

cycle du secondaire. Les connaissances des élèves se construiront tout au long du cours secondaire, mais bon nombre d'adultes éprouveront toujours des difficultés à gérer ces accords. Le tableau suivant reprend les principales conclusions des chercheurs à propos des procédures utilisées par les élèves tout au long de la scolarité.

Tableau 2.4 : Les principales étapes de l'apprentissage de la morphographie grammaticale dans le système verbal (participes passés)

Synthèse des travaux de Brissaud et Cogis, 2008; Cogis, 2005; Gauvin, 2005; Cordary, 2003; Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003; Brissaud et Bessonnat, 2001; Brissaud et Sandon, 1999.	
Pour les participes passés/e/	Pour les participes passés/i/et/y/
<u>Procédures morphologiques (cours primaire)</u> Confusion entre la forme participe passé et l'infinitif. La marque – <i>er</i> est systématisée. Confusion entre les modes participe passé et infinitif. La marque – <i>é</i> est systématisée.	<u>Procédures logo/morphographiques (cours primaire)</u> Difficulté à terminer un verbe par -i ou -u « <i>Il manque quelque chose</i> ». Le verbe doit varier.
<u>Procédures morphosémantiques (1^{re} – 2^e sec.)</u> Confusion entre le participe passé et l'adjectif. Procédures d'identification qui s'appuient sur le sens. <u>Procédures morphosyntaxiques (1^{re} – 2^e sec.)</u> Accord du participe passé avec le sujet – les procédures pour trouver le sujet peuvent être sémantiques. Accord de proximité	<u>Procédures morphosyntaxiques (1^{re} – 2^e sec.)</u> Accord avec le sujet – les procédures pour trouver le sujet peuvent être sémantiques (<i>qui est-ce qui?</i>) Accord de proximité Le participe passé est généralement considéré comme une forme verbale conjuguée.
<u>Procédures morphosyntaxiques (3^e – 4^e sec.)</u> Reconnaissance de l'auxiliaire <i>être</i> , puis de l'auxiliaire <i>avoir</i> . Invariabilité du participe passé employé avec <i>avoir</i> Reconnaissance de l'auxiliaire <i>avoir</i> et accord avec le complément direct antéposé.	<u>Procédures morphosyntaxiques (3^e – 4^e sec.)</u> Reconnaissance de l'auxiliaire <i>être</i> , puis de l'auxiliaire <i>avoir</i> . Invariabilité du participe passé employé avec <i>avoir</i> Reconnaissance de l'auxiliaire <i>avoir</i> et accord avec le complément direct antéposé

Comme on a pu le constater, il est difficile de tracer un portrait uniforme des étapes menant à la maîtrise des accords des participes passés, notamment en raison des différents auxiliaires et des finales des participes passés qui nécessitent des représentations et des comportements différenciés. Tous les chercheurs s'entendent pour dire que la maîtrise de l'accord des participes passés n'est pas acquise à la fin du cours secondaire pour une grande majorité des élèves, et ce, malgré un enseignement qui commence généralement en 5^e année du primaire. C'est particulièrement le cas

des participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, qui nécessitent la maîtrise d'un vaste ensemble de connaissances grammaticales sur la langue.

Voilà qui clôt notre synthèse des connaissances actuelles de la communauté scientifique, que ce soit les didacticiens, les psycholinguistes ou les psychologues cognitivistes, à propos du développement normal des représentations orthographiques des élèves concernant l'usage des morphogrammes grammaticaux sur les noms, les adjectifs et les verbes. Nous avons constaté que ce développement présente des tendances fortes sur lesquelles la didactique de l'orthographe peut prendre appui, alors que des représentations sont partagées par une majorité d'élèves au même stade de développement cognitif. Toutefois, il faut se garder de voir dans cette synthèse un modèle linéaire du développement de la compétence morphographique grammaticale. Les recherches actuelles montrent plutôt que les mondes cognitifs se chevauchent, s'amalgament avec plus ou moins de cohérence, entrent en conflit parfois directement, et que les conditions dans lesquels la production écrite se réalise favorisent parfois la résurgence de vieilles représentations que le scripteur sait pourtant être fausses.

2.4 Pour conclure ce chapitre

Afin de répondre à notre question de recherche, qui était de savoir dans quelle mesure la performance en orthographe grammaticale des élèves de première secondaire est affectée par le jugement qu'ils portent sur leur compétence dans ce domaine, nous avons défini le concept de sentiment d'efficacité personnelle qui joue le rôle de médiateur entre les ressources et l'action, en vue de produire un acte compétent. Par conséquent, le sentiment d'efficacité personnelle, interprété généralement de façon réaliste à partir d'indicateurs variés, soutient et guide l'action. Toutefois, certains élèves présentent des biais d'évaluation de leur efficacité personnelle en orthographe

grammaticale qui, on le suppose, ont un impact important sur leur performance dans ce domaine.

Par la suite, nous avons poursuivi notre réflexion sur l'action compétente en proposant d'abord une clarification conceptuelle à propos de la compétence avant de défendre l'usage du terme compétence morphographique au sein de ce travail, en lien avec la théorie sociocognitive de Bandura. Puis, nous avons tenté de comprendre les mécanismes cognitifs propre au matériau linguistique, à l'expertise et à la tâche qui jouent un rôle dans la performance en orthographe grammaticale. Enfin, nous avons tenté d'établir les principaux jalons du développement de la compétence morphographique au fil de la scolarité, par le biais de travaux sur les représentations orthographiques. C'est à partir de ce cadre théorique que nous analyserons la performance en orthographe grammaticale des élèves de première secondaire en relation avec leurs biais d'évaluation. Le cadre méthodologique de notre recherche, qui nous permettra de répondre à cette question, sera exposé au chapitre suivant.

Chapitre 3

Méthodologie

Ce chapitre résume les principaux aspects méthodologiques de notre recherche. Après une courte description de la recherche, il sera question de notre étude pilote et de ses principales conclusions concernant nos outils méthodologiques. Ensuite, nous décrirons notre étude principale, ses participants, son déroulement et la façon dont nous avons procédé pour analyser nos données.

3.1 Description générale de la méthodologie de la recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons posé la question de l'effet du jugement personnel porté par les élèves à propos de leur compétence morphographique sur leur performance en orthographe grammaticale. Plus spécifiquement, nous avons déterminé deux objectifs : le premier vise à identifier, à partir d'une analyse de données langagières, des représentations orthographiques partagées par un ensemble d'élèves qui peuvent être considérées comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif menant à une compétence morphographique experte; et le second souhaite examiner la relation entre le biais d'évaluation de leur sentiment d'efficacité personnelle et leur performance en orthographe grammaticale.

Deux modes d'investigation ont été utilisées dans cette étude : l'enquête et l'analyse de données langagières. Cette dernière, qui s'apparente à l'analyse de contenu, est un mode d'investigation usuel dans les travaux répertoriés en didactique des langues (Jaffré, 1992). Elle consiste en l'analyse de corpus linguistiques produits par les sujets, qui privilégie des aspects plus spécifiques de la langue et qui permet de « faire

un état des lieux des compétences, du degré de maîtrise de l'orthographe et complémentaiement des manques, des carences, puisque pour l'essentiel, il s'agit d'un constat d'erreurs » (Jaffré, 1992, p. 68).

Pour la collecte de données, nous avons choisi trois outils méthodologiques. D'abord, nous avons utilisé une dictée (annexe 6), que nous avons conçue et validée sur la base de notre cadre théorique, à l'aide notamment d'entretiens métagraphiques. Cette dictée nous permet d'analyser les graphies des élèves et d'évaluer leur performance en orthographe grammaticale. Nous avons également conçu et validé un questionnaire (annexe 5), inspiré de ceux utilisés par Goulet (2004), mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en orthographe grammaticale. Enfin, pour calculer le biais d'évaluation de leur efficacité personnelle, nous avons choisi d'administrer l'Épreuve mentale Otis-Lennon (1976) aux élèves, ce qui nous permet d'obtenir une mesure standardisée de leur habileté scolaire. Des tests statistiques ont été réalisés avec les données ainsi obtenues à l'aide du logiciel SPSS version 18.

3.2 Étude pilote

Au printemps 2010, nous avons réalisé une étude pilote auprès d'élèves de première secondaire. Cette étude avait pour finalité de valider notre questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale ainsi que notre dictée. De plus, nous désirions expérimenter l'administration et la correction de l'Épreuve mentale Otis-Lennon, de façon à prévenir les erreurs lors de l'étude principale. Dans les paragraphes qui suivent, nous expliquerons le déroulement de l'étude pilote, le processus de conception et de validation du questionnaire et de la dictée. Enfin, nous présenterons l'Épreuve mentale Otis-Lennon.

3.2.1 Participants de l'étude pilote

Les trois enseignants participants de l'étude pilote ont été sélectionnés sur une base volontaire. Ils enseignaient en première secondaire dans trois commissions scolaires différentes : l'école Jacques-Rousseau de Longueuil, Commission scolaire Marie-Victorin; l'école Jean-Baptiste-Meilleur de Repentigny, Commission scolaire des Affluents; et l'école secondaire Curé-Mercure, Commission scolaire des Laurentides. Au total, 233 élèves de première secondaire ont accepté, avec le consentement de leur parent ou leur tuteur, de participer à l'une ou l'autre partie de l'étude pilote, soit 103 garçons et 130 filles, répartis entre l'école Jacques-Rousseau (62 participants, 34 filles et 28 garçons); l'école Jean-Baptiste-Meilleur (78 participants, 46 filles et 32 garçons); et l'école Curé-Mercure (93 participants, 50 filles et 43 garçons).

Les participants en provenance des écoles Jacques-Rousseau et Curé-Mercure étaient inscrits dans des classes régulières, alors que les participants en provenance de l'école Jean-Baptiste-Meilleur étaient inscrits en éducation internationale. Dans le tableau 3.1, nous reprenons l'essentiel des informations concernant le milieu scolaire et socioéconomique des écoles participantes en nous appuyant sur l'indice de défavorisation établi par le MELS pour l'année 2009-2010², soit l'indice de seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), ce dernier étant basé sur la scolarisation des mères et l'inactivité professionnelle des parents. Les écoles sont classées sur une échelle de 1 à 10, le rang 10 étant le plus défavorisé.

² Voir <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956> : indices de défavorisation 2009-2010

Tableau 3.1 : Le milieu socioéconomique des écoles de l'étude pilote

Commission scolaire	École	Type de classe	SFR	IMSE	Participants	
CS Marie-Victorin	É. Jacques-Rousseau	régulière	29,33 (rang 9) ³	14,88 (rang 8)	28 garçons 34 filles	62
CS des Affluents	É. Jean-Baptiste Meilleur	éducation internationale	11,30 (rang 4)	7,54 (rang 2)	32 garçons 46 filles	78
CS des Laurentides	É. Curé-Mercure	régulière	11,78 (rang 4)	15,26 (rang 8)	43 garçons 50 filles	93

SFR : indice de seuil de faible revenu

IMSE : indice de milieu socioéconomique

La validation du questionnaire d'efficacité personnelle a été réalisée auprès de l'ensemble de l'échantillon de l'étude pilote au printemps 2010. Seules les écoles Jean-Baptiste-Meilleur et Jacques-Rousseau ont participé à la validation de la dictée, ce qui correspond à un total de 140 participants (80 filles et 60 garçons), dont l'âge moyen est de 13,02 ans. De ce nombre, 31 ont été rencontrés lors d'entretiens métagraphiques afin d'évaluer la pertinence des données langagières choisies en regard de nos objectifs de recherche.

3.2.2 Conception et validation du questionnaire d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale

Nous avons conçu notre questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale (annexe 5) en nous inspirant de ceux concernant le domaine scolaire français utilisés par Goulet (2004), eux-mêmes une adaptation du questionnaire de Paris et Oka (1986). Nous avons adapté les énoncés de façon à sonder plus spécifiquement des habiletés liées à la bonne maîtrise de l'orthographe et de la grammaire et nous avons pris soin d'ancrer ces habiletés dans un contexte

spécifique, ainsi que le recommandent Bandura (2007) et Pajares (2003). Les énoncés y sont présentés de façon aléatoire et sous forme positive ou négative. Cet instrument de mesure a été validé auprès des 233 sujets qui ont accepté de participer à l'étude pilote.

Le questionnaire comporte cinq énoncés sur lesquels le sujet doit se prononcer à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées, allant de tout à fait en désaccord (1) à tout à fait en accord (6). Cette échelle oblige le sujet à se prononcer en faveur ou en défaveur de l'énoncé en éliminant l'option centrale neutre. Le tableau 3.2 présente les énoncés et les alphas de Cronbach obtenus lors de l'étude pilote et lors de l'étude principale. Ce questionnaire présente une consistance interne satisfaisante et une bonne stabilité du construit.

Tableau 3.2 : Le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale

	Énoncés	Validité interne
Le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale	1. Je pense que le français est une matière difficile pour moi.	Étude pilote ,80
	2. Je pense que je suis capable de me classer parmi ceux et celles qui réussissent très bien en orthographe.	Étude principale ,79
	3. Il faut que je fasse un effort quand je fais de la grammaire.	
	4. En orthographe, je me sens capable de réussir les exercices difficiles.	
	5. En grammaire, je pense que je comprends bien les explications de mon enseignant.	

3.2.3 Conception et validation de la dictée

Pour évaluer la performance en orthographe grammaticale de nos participants, nous avons choisi d'utiliser la dictée (annexe 6). Conçue sur mesure, elle présente des avantages non négligeables. En effet, elle permet une comparaison détaillée de la performance des élèves pour les mêmes énoncés et offre un meilleur contrôle des cas observés. Par rapport à d'autres activités comme le texte troué, elle oblige l'élève à réaliser un raisonnement grammatical complet, de l'identification de la catégorie morphologique au choix des marques graphiques (Nadeau, 1995). Toutefois, cette technique d'évaluation a des limites. En situation de dictée, l'attention ne se porte pas sur le choix des idées, la formulation des phrases ou l'organisation du texte. Seule compte la transcription écrite d'une chaîne sonore et sa possible compréhension. Cela limite la valeur intrinsèque de notre outil, qui ne permet pas de mesurer la performance en orthographe grammaticale en situation d'écriture, et ne donne qu'une vision partielle de celle-ci. Mais, compte tenu de nos objectifs de recherche, c'est l'outil méthodologique qui nous est apparu le plus pertinent à employer.

3.2.3.1 Lisibilité et niveau de vocabulaire de la dictée

Puisque notre objet est l'orthographe grammaticale, nous avons choisi de contrôler le degré de lisibilité de la dictée et le niveau de vocabulaire utilisé de façon à ce que la compréhension défaillante du texte ou la rareté d'un mot ne vienne pas nuire à la réussite des accords. Pour ce faire, nous avons utilisé deux tests : Sato-calibrage⁴ et Vocaprofil.

Sato-calibrage est un test qui permet, entre autres choses, de donner un indice de lisibilité à un texte, situant ce dernier sur un continuum établi du primaire à la fin du

⁴ <http://www.ling.uqam.ca/sato/publications/bibliographie/Satocal.htm>

secondaire. Résultat d'une analyse textuelle du matériel scolaire québécois, il a été développé par des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal du centre ATO (Analyse de textes par ordinateur), en collaboration avec le ministère de l'Éducation. L'indice utilisé est le Gunning Fog, du nom de son créateur. Il est basé sur la longueur des phrases et la proportion de mots longs. Plus l'indice est bas, plus le texte est facile à lire. Les résultats obtenus par notre dictée, que nous retrouvons au tableau 3.3, nous montrent que son indice Gunning est de 7,8, ce qui signifie qu'il s'agit d'une lecture facile, correspondant au début du cours secondaire. À titre comparatif, la dictée de Fénelon « Les arbres », utilisée par Chervel et Manesse (1989) et Manesse et Cogis (2007) auprès d'élèves du cours primaire présente un indice Gunning de 10,8.

Tableau 3.3 : Le résultat au test Sato-calibrage de la dictée

Nombre de mots	160 mots	Longueur moyenne des mots	4,7 caractères
Nombre de phrases	12 phrases	Longueur moyenne des phrases	13,3 mots
Indice Gunning	7,8		

Nous avons également soumis notre dictée à Vocabprofil, un logiciel anglais de traitement de données lexicales qui permet d'évaluer la fréquence des mots utilisés dans un texte. Il a été adapté pour le français et effectue un traitement quantitatif des mots d'un texte selon qu'il s'agit des 1000 mots les plus fréquents (K1); les 1001 à 2000 mots les plus fréquents (K2); les 2001 à 3000 mots les plus fréquents (K3); et les mots hors liste (off-List Words), c'est-à-dire tous ceux qui ne sont pas dans les trois catégories précédentes. Les résultats obtenus par notre dictée, que nous reproduisons au tableau 3.4, montrent que le vocabulaire utilisé dans notre instrument est relativement accessible aux élèves de première secondaire.

Tableau 3.4 : Le résultat au test Vocabprofil de la dictée

Fréquence	% de fréquence / 160 mots
1000 mots et moins (K1)	77,56 %
1001 à 2000 mots (K2)	6,41 %
2001 à 3000 mots (K3)	2,56 %
Hors liste	13,46 %

Les résultats obtenus à ces deux tests nous assurent un niveau de lisibilité accessible pour des élèves de première secondaire ainsi qu'un vocabulaire à leur portée. Cela nous conforte dans l'idée que la difficulté principale de cette dictée réside dans la maîtrise de la morphologie.

3.2.3.2 Variété linguistique des énoncés de la dictée

Nous avons conçu notre dictée de façon à avoir une variété linguistique dans nos énoncés, ce qui permet d'éviter les procédures automatisées d'accord chez les élèves (Nadeau et Fisher, 2006) et d'avoir un portrait plus détaillé de la compétence morphographique. Toutefois, en tenant compte des contraintes de temps dont nous disposons pour l'administration de la dictée, nous avons privilégié l'examen de certaines dimensions des accords du système nominal et du système verbal. À titre d'exemple, nous avons choisi d'analyser les accords au pluriel, puisque la réussite d'un énoncé au singulier peut être une simple question d'omission et non pas l'expression de la compétence. Nous avons également centré notre attention sur la maîtrise des régularités morphographiques des noms, des adjectifs et des verbes, laissant de côté les cas d'exceptions, certaines classes de mots comme les pronoms et les adverbes, et l'accord en genre qui présente des caractéristiques linguistiques propres (Cogis, 2005).

L'un des premiers principes qui ont guidé nos choix concerne le rapport à l'oral. Nous avons porté une attention particulière aux différents indices sonores qui pistent les élèves vers l'accord afin de limiter au maximum les réussites sans réflexion métalinguistique (Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, nous avons privilégié les morphogrammes muets et avons porté une attention particulière aux liaisons, en limitant leur usage (*aux élèves/aux éclats/jeux olympiques*). Enfin, nous avons privilégié les formes verbales homophoniques (*avais/avait/avaient*) lorsque cela était possible.

Nous avons également vérifié la variété linguistique des classes de mots utilisées dans la dictée, notamment dans le choix des noms et des déterminants. La grande majorité des syntagmes nominaux de la dictée commencent par la présence d'un déterminant dont le nombre est clairement défini (*les/des/nos/tes*), un pivot marqué au sens de Jaffré et Bessonnat (1993). Toutefois, nous avons utilisé des déterminants et des noms qui provoquent des interférences du sens dans le traitement de la chaîne morphologique (*le peu d'élèves*). De plus, nous avons choisi des déterminants numéraux (*deux/trois*) qui présentent une difficulté particulière chez les élèves de la fin du primaire (Nadeau et Fisher, 2010).

Sur le plan syntaxique, nous avons tenu à varier les structures de la phrase de façon à pouvoir observer les différentes étapes d'apprentissage des accords à l'intérieur du système nominal et du système verbal. Pour le système nominal, nous avons choisi des groupes nominaux simples (*les filles*), avec un groupe adjectival comme expansion (*les étagères bleues*), incluant parfois un adverbe (*les contes très amusants*) et nous avons fait varier la position des adjectifs (*les jolis bateaux*). Nous avons également utilisé des groupes prépositionnels comme expansion, souvent confondus avec un adjectif (*deux médailles d'or*) et, dans certains cas, nous avons utilisé deux expansions (*les journées pédagogiques d'automne*).

Nous avons procédé de façon similaire pour choisir les sujets des verbes afin qu'ils présentent une grande variété linguistique. Par exemple, certains sont composés d'un déterminant et d'un nom ou incluent des expansions; ils ont le trait animé ou non, sont constitués de pronoms personnels ou de syntagmes nominaux. Dans deux cas, le sujet et le verbe sont inversés (*Derrière le comptoir se trouvent trois tartes*). De plus, nous utilisons une structure relative (*qui avaient ri aux éclats*), des rupteurs distracteurs (*les détails trop sordides de l'histoire le captivent*) et des phrases passives (*les fruits ont été mangés*). Certains verbes sont essentiellement attributifs (*être/sembler*) ou occasionnellement attributifs (*trouver*). Toutefois, nous avons privilégié les conjugaisons à des temps composés de façon à pouvoir analyser suffisamment de cas de participes passés. Par conséquent, malgré nos efforts de diversification, les verbes présents dans la dictée ne rendent pas justice à la complexité du phénomène de l'accord du verbe. Il aurait fallu pour cela un exercice plus long, impensable dans notre contexte expérimental.

Pour les participes passés, nous avons tenu à en observer autant qui se terminent par /e/ que par /u/ et /y/, et nous avons ajouté quelques verbes du premier groupe à l'infinitif. Nous avons porté une attention particulière aux structures syntaxiques des groupes dans lesquels nous retrouvons les participes passés, nous assurant d'avoir suffisamment de cas construits avec un auxiliaire attributif. Nous avons choisi quelques cas de participes passés détachés en tête de phrase, afin d'observer le principe dynamique exposé par Jaffré et Bessonnat (1993). Dans le cas des participes passés avec l'auxiliaire *avoir*, nous avons volontairement choisi des structures invariables (sauf dans un cas), puisque les tendances, au début du cours secondaire, sont l'accord fautif avec le sujet ou son invariabilité.

3.2.3.3 Clarté de l'analyse des graphies

Lors d'une étude pilote réalisée en avril et mai 2010, nous avons rencontré 31 participants lors d'entretiens métagraphiques, afin de corriger les énoncés qui ne favorisaient pas l'identification des représentations sous-jacentes aux choix graphiques des élèves en l'absence de procédures verbalisées. Ces entretiens métagraphiques, conçus par l'équipe LEA (linguistique de l'écrit et de l'acquisition (Jaffré et Ducard, 1996)), reposent sur la prémisse que les élèves sont aptes à construire des théories et des justifications linguistiques, à la manière de linguistes en herbe. Ces commentaires dits métagraphiques « fournissent des indices externes du raisonnement métalinguistique produit lors de l'écriture » (p.68, David, 2003). Ils nous permettent de décrire en partie le cheminement cognitif des élèves auquel nous n'aurions pas accès autrement. Même si les critères utilisés par les élèves pour résoudre les problèmes orthographiques nous apparaissent approximatifs ou non valides, ils nous informent sur l'état de leurs représentations cognitives (Jaffré et David, 1999). La technique d'entretien métagraphique est relativement simple : l'expérimentateur sollicite des explications aux élèves à propos de leurs choix graphiques portant sur les mots choisis. Par la suite, ces explications métagraphiques sont transcrites et analysées.

À partir des constats qui ont émergé lors des entretiens, nous avons effectué des modifications sur les données langagières de notre dictée. La version finale de la dictée, que nous retrouvons dans le tableau 3.5, a été prévue pour une administration lors d'une période normale de classe de 75 minutes et contient 12 phrases (160 mots).

Tableau 3.5 : La dictée

Phrases
1. Peints en rouge, les jolis bateaux de métal seront posés sur les étagères bleues.
2. Les détails trop sordides de l'histoire le captivent.
3. Chaque mot lu semble les rassurer.
4. Quelles sont les piscines municipales qu'ils ont aimées?
5. Racontés avec beaucoup de finesse, les contes très amusants avaient plu aux élèves qui avaient ri aux éclats.
6. Tout le monde avait décidé de vous donner deux médailles d'or lors des Jeux olympiques.
7. À peine sorties du bureau, les filles sont allées rencontrer le peu d'élèves inscrits aux activités.
8. Derrière le comptoir se trouvent trois tartes, à côté des pains au chocolat.
9. Le panier que tu as rempli de pommes a été oublié et les fruits ont été mangés par les rats laveurs.
10. Avant de les embrasser, je leur dis que je les trouve bien gentils.
11. Les oiseaux migrateurs semblent fort ravis de quitter nos régions arctiques.
12. Julie n'était pas à l'école pendant les journées pédagogiques d'automne.

3.2.4 Épreuve mentale Otis-Lennon

Nous avons expérimenté l'épreuve mentale Otis-Lennon lors de notre étude pilote. L'objectif était de nous familiariser avec l'outil, son protocole de passation et sa correction. Cela nous a également permis de mieux organiser notre temps lors de l'étude principale. Nous avons choisi d'utiliser l'adaptation française de l'Épreuve mentale Otis-Lennon de niveau intermédiaire (1977), normalement utilisée de la 6^e à la 8^e année. Ce test a été conçu pour mesurer « les habiletés nécessaires à l'acquisition des éléments cognitifs qui découlent de l'enseignement traditionnel » (Sarrazin, McInnis et Vaillancourt, 1983, p.4) et met l'accent sur les aptitudes dites verbales, numériques et visuospatiales. L'administration de cette épreuve a été réalisée en conformité avec la procédure de passation prescrite par les auteurs.

L'Épreuve mentale Otis-Lennon de niveau intermédiaire comprend 80 énoncés auxquels les élèves doivent répondre sur une feuille de réponses. Pour chaque énoncé, ils doivent repérer la bonne réponse parmi les choix proposés. Pour ce faire, ils disposent de 45 minutes et doivent lire eux-mêmes les questions. Leur âge chronologique est tenu en considération lors de la conversion du résultat à ce questionnaire en indice d'habileté scolaire (IHS). Il s'agit d'un indice qui correspond à un score type normalisé dont la moyenne est de 100 et l'écart type, de 16.

3.3 Étude principale

C'est à l'automne 2010 que nous avons entrepris la collecte de données de notre étude principale. Outre la passation de l'Épreuve mentale Otis-Lennon, les sujets ont fait la dictée et ont répondu au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale. Dans les pages qui suivent, nous décrirons les caractéristiques principales de nos participants, le déroulement de l'étude principale et les considérations éthiques qui ont guidé notre travail. Nous terminerons en expliquant comment nous avons traité et analysé les données recueillies.

3.3.1 Participants de l'étude principale

Les six enseignants de l'étude principale ont été sélectionnés sur une base volontaire. Ceux-ci proviennent de trois écoles : le collège de Montréal, secteur privé; l'école secondaire de Chambly, commission scolaire des Patriotes; l'école secondaire Jean-Baptiste-Meilleur, commission scolaire des affluents. L'une de ces écoles, le collège de Montréal, est dans le secteur privé, alors que les deux autres sont dans le secteur public. Si l'on considère l'indice IMSE utilisé actuellement par le MELS pour identifier et soutenir les écoles de milieu défavorisé par le biais de son programme *Stratégie d'intervention Agir autrement*, les écoles Jean-Baptiste-Meilleur et Chambly

sont situées en milieu favorisé (rang 2). Dans le cas de Jean-Baptiste-Meilleur, les participants font partie d'un programme d'éducation internationale. Tous les autres élèves sont dans des classes régulières. Dans le tableau 3.6, nous reprenons l'essentiel de ces informations.

Tableau 3.6 : Le milieu socioéconomique des participants de l'étude principale

Commission scolaire	École	Type de classe	SFR	IMSE
CS des Patriotes	É. secondaire de Chambly 4 enseignants	classes régulières	11,47 (rang 4)	7,09 (rang 2)
CS des Affluents	É. Jean-Baptiste Meilleur 1 enseignant	éducation internationale	11,30 (rang 4)	7,54 (rang 2)
Établissement privé	Collège de Montréal 1 enseignant	Établissement privé	Non disponible	Non disponible

SFR : indice de seuil de faible revenu

IMSE : indice de milieu socioéconomique

Le MELS ne dispose pas des indices SFR et IMSE pour le réseau des écoles privées. Afin de pallier ce manque d'information, nous nous sommes intéressée au palmarès des écoles conçu par l'Institut économique de Montréal (2008). Ce dernier effectue un classement des écoles à partir de deux indices : un indicateur de résultat qui est constitué en partie du rendement scolaire des élèves dans les matières principales et du taux de promotion; un indicateur d'impact qui tient compte de variables contextuelles comme le revenu des parents, la scolarité de la mère, le pourcentage d'élèves en retard et qui permet de mesurer l'impact positif ou négatif de l'école sur sa clientèle. L'école Secondaire de Chambly ne figure pas au palmarès, car l'école n'accueille que des élèves de la première à la troisième année du secondaire. Toutefois, nous avons les données pour l'école Secondaire Jean-Baptiste-Meilleur et pour le Collège de Montréal. Dans le tableau 3.7, nous constatons que l'indice de résultat de l'école Secondaire Jean-Baptiste-Meilleur est de 71,8 % et son indicateur d'impact est de 85,7 %, ce qui suggère que l'environnement de l'école est favorable à sa clientèle. La moyenne de revenu des parents est de 86 672 \$ et la moyenne

d'années de scolarité de la mère est de 12,6 ans. Pour le collège de Montréal, nous constatons que l'indicateur de résultat est de 83,6 %, mais que l'indicateur d'impact est de 56,9 %, ce qui suggère que des écoles en provenance de milieux similaires parviennent à de meilleurs résultats avec leurs élèves. La moyenne de revenu des parents est de 128 672 \$ et les mères ont complété en moyenne 14,5 ans de scolarité.

Tableau 3.7 : Le palmarès des écoles selon Institut économique de Montréal (2008)

Nom de l'école	Indice de résultat	Indice d'impact	Revenu des parents	Scolarité de la mère
É.S. Jean-Baptiste-Meilleur	71,8 %	85,7 %	86 672 \$	12,6 ans
Collège de Montréal	83,6 %	56,9 %	128 672 \$	14,5 ans

295 élèves ont accepté de participer à l'étude avec le consentement de l'un de leurs parents ou un tuteur. Aucun ne présente un trouble diagnostiqué de dyslexie ou de dysorthographe. Nous avons choisi d'écarter d'emblée ces personnes de notre étude parce que la dyslexie et la dysorthographe ont des conséquences importantes sur la maîtrise de l'orthographe, alors même que les capacités intellectuelles des personnes atteintes sont normales ou supérieures. Ainsi, nous avons pu centrer notre attention sur les élèves qui ne présentent pas de trouble d'apprentissage du langage écrit.

Il y a 62 sujets qui proviennent de l'école Jean-Baptiste-Meilleur, 20 garçons et 42 filles, lesquels sont inscrits au programme d'éducation internationale. Ils ont en moyenne 12,54 ans et aucun n'a doublé sa première secondaire. Ils ont tous le français comme langue principale. En moyenne, l'indice d'habileté scolaire est de 117,8, ce qui est supérieur d'un écart type par rapport à la norme (100). Étant donné qu'il s'agit d'un programme international dont les élèves sont sélectionnés sur la base de leur habileté scolaire, cet indice élevé n'est pas surprenant. Au collège de Montréal, nous avons 59 sujets, 43 garçons et 16 filles. Ces élèves ont en moyenne 12,55 ans et tous sauf deux

entreprennent leur première secondaire pour la première fois. Le français est la langue principale de 76,3 % d'entre eux (45 élèves). En moyenne, l'indice d'habileté scolaire est de 110,3, ce qui est supérieur à la norme (100). Là encore, cet indice ne surprend guère, puisque l'école utilise des tests d'admission pour sélectionner ses élèves. Enfin, l'école secondaire de Chambly constitue une large partie de notre échantillon, soit 174 sujets, 93 garçons et 81 filles. Ces élèves ont en moyenne 12,61 ans et trois d'entre eux recommencent leur première secondaire. Le français est la langue principale de tous les élèves à l'exception de trois. En moyenne, l'indice d'habileté scolaire est de 103,3. Le tableau 3.8 permet d'avoir une vue d'ensemble des caractéristiques de notre échantillon.

Tableau 3.8 : La description des participants de l'étude principale

École	Sexe		langue		doubleur	âge	IHS
			français	autre			
É.S. Jean-Baptiste-Meilleur	42 filles 20 garçons	62	100 %	-	0 %	12,54 ans	117,8
Collège de Montréal	43 garçons 16 filles	59	76 %	24 %	3,3 %	12,55 ans	110,3
É.S. Chambly	93 garçons 81 filles	174	99 %	1 %	2,3 %	12,61 ans	103,3

IHS : indice d'habileté scolaire

3.3.2 Procédure et considération éthique

Le projet a été d'abord brièvement expliqué par courriel aux enseignants intéressés, puis ces derniers et leur direction ont été rencontrés afin de leur expliquer la nature de la recherche et de leur implication. Un document de présentation de la recherche leur a été remis (annexe 1) ainsi qu'une lettre d'autorisation pour la direction (annexe 2) et une lettre de participation à l'étude pour l'enseignant (annexe 3). Les lettres signées nous ont été remises et sont conservées dans nos dossiers.

Par la suite, les élèves ont reçu une lettre de consentement à faire signer par un de leurs parents ou leur tuteur (annexe 4), décrivant la problématique et les objectifs de la recherche dans une formulation accessible à tous. Cette lettre indiquait le déroulement de l'étude, donnait des informations à propos de la confidentialité de l'étude et de nos coordonnées, ainsi que celles de nos deux codirectrices de recherche. Enfin, les droits relatifs aux participants y étaient résumés et un lien Internet leur était fourni vers les principes du Comité institutionnel d'éthique de l'UQAM.

Un dossier a été créé pour chacun des élèves participants contenant la lettre de consentement des parents, le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle complété, la feuille de réponses de l'Épreuve mentale Otis-Lennon et la dictée. Un numéro a été attribué à chacun des participants lors de l'entrée de données. Par la suite, les dossiers des participants ont été rangés sous clé, respectant ainsi le caractère confidentiel de l'étude.

3.3.3 Déroulement de la collecte de données

L'étude s'est déroulée en deux temps. D'abord, nous avons rencontré une première fois les participants en classe, lors d'une période normale de français de 75 minutes. Le projet leur a été brièvement expliqué, puis nous avons administré l'Épreuve mentale Otis-Lennon, de 45 minutes, en respectant le protocole de passation explicité dans le document d'accompagnement du test (Sarrazin, McInnis et Vaillancourt, 1983). Durant les quinze dernières minutes, nous avons fait passer le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire et en orthographe grammaticale. C'est à l'occasion d'une deuxième rencontre de 75 minutes que nous avons administré la dictée, en respectant le protocole de passation que nous avons élaboré lors de la validation de notre outil au printemps 2010 (annexe 7). Ces

instruments ont été administrés aux participants entre les mois d'octobre 2010 et de janvier 2011, pour l'ensemble de nos sujets, en fonction de la disponibilité des enseignants participants.

3.4 Traitement et analyse des données

Nous avons construit une base de données à l'aide du logiciel SPSS, version 18, où chaque sujet s'est vu attribuer un numéro. Outre les informations descriptives telles que l'école, le sexe de l'élève, son âge au 30 septembre 2010, la langue parlée à la maison et le redoublement, nous y avons également ajouté les données issues de l'Épreuve mentale Otis-Lennon, soit le score brut des élèves ainsi que l'indice d'habileté scolaire (IHS) qui prend en considération l'âge de l'élève.

Pour répondre à notre premier objectif de recherche, qui est d'identifier, à partir d'une analyse des données langagières, des représentations orthographiques partagées par un ensemble d'élèves qui peuvent être considérés comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif menant à une compétence morphographique experte, nous avons traité les données langagières issues des dictées des participants, en centrant notre attention sur le marquage des noms, l'accord des adjectifs, des verbes conjugués et des participes passés, de même que la reconnaissance des verbes à l'infinitif. Pour ce faire, nous avons effectué un premier codage des graphies des élèves dans le but d'effectuer un traitement statistique descriptif de ces données. Dans le respect de notre objet de recherche, nous avons fait le choix d'analyser exclusivement les erreurs de type grammatical et n'avons pas considéré les erreurs de type lexical lors du codage. Par exemple, dans le syntagme *Les jolis bateaux*, la graphie **bataux* a été considérée comme une réussite. Nous rapportons les résultats de cette première analyse dans la première partie du chapitre 4.

Pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, qui est d'examiner, chez des élèves de première secondaire, la relation entre le biais d'évaluation de leur compétence et leur performance en orthographe grammaticale, les graphies des élèves ont été recodées sous forme de réussite/échec en orthographe grammaticale, puis les données ainsi obtenues ont été ajoutées à notre base de données. Ce deuxième codage nous a permis de faire une analyse statistique plus élaborée de nos données afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche. Afin de limiter les erreurs de type 1, dont la probabilité de survenue augmente lorsque l'on multiplie les tests, nous avons décidé de regrouper nos données en catégories afin d'obtenir un seul score de performance pour le marquage du nom, pour l'accord de l'adjectif, pour l'accord du verbe, pour l'accord des participes passés et finalement pour la reconnaissance des verbes à l'infinitif. Pour ce faire, nous avons soumis nos données langagières à une analyse statistique dont nous rapportons les principales étapes au chapitre 4.

Les réponses aux cinq énoncés du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire et en orthographe grammaticale ont été ajoutées à notre base de données. Lorsque l'entrée de données a été complétée, les énoncés négatifs ont été transformés en énoncés positifs, de façon à en faciliter le traitement. Puis, nous avons fait la moyenne des réponses aux énoncés de façon à obtenir un score unique du sentiment d'efficacité personnelle pour chaque élève.

Pour obtenir la mesure du biais d'évaluation de son efficacité personnelle, nous avons régressé ce score sur l'indice d'habileté scolaire obtenu par l'élève à l'Épreuve Mentale Otis-Lennon. Le score résiduel standardisé détermine la valence du biais d'évaluation (Bouffard et al., 2003; Bouffard et al., 2006c; Côté, 2011). Lorsque le score résiduel est près de zéro, cela signifie que l'élève évalue avec justesse sa compétence morphographique. Plus il s'éloigne positivement de zéro, plus l'élève se surévalue; plus il s'éloigne négativement de zéro, plus l'élève se sous-évalue. Afin de calculer la

variance de la performance en orthographe grammaticale expliquée par le biais d'évaluation de son efficacité personnelle, nous avons effectué des tests de régression multiple qui tiennent compte du genre des élèves.

3.5 Pour conclure ce chapitre

La question de recherche qui a guidé notre réflexion était de savoir dans quelle mesure la performance en orthographe grammaticale des élèves de première secondaire est affectée par le jugement qu'ils portent sur leur compétence morphographique. Pour y répondre, nous avons défini deux objectifs. Le premier vise à identifier, à partir d'une analyse des données langagières, des représentations orthographiques partagées par un ensemble d'élèves qui peuvent être considérés comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif menant à une compétence morphographique experte. Le second objectif vise à examiner, chez des élèves de première secondaire, la relation entre le biais d'évaluation de leur compétence et leur performance en orthographe grammaticale, tout en tenant compte du genre.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons développé et validé une dictée qui permet d'obtenir un portrait détaillé de la compétence morphographique chez les élèves de première secondaire. Les données issues de cette dictée ont été analysées qualitativement sur les bases de notre cadre théorique. Nous avons également développé et validé un questionnaire qui nous permet d'avoir une mesure du sentiment d'efficacité personnelle des élèves en orthographe grammaticale. À l'aide d'une mesure standardisée de l'habileté scolaire des élèves obtenue via l'Épreuve mentale Otis-Lennon, nous avons créé une variable du biais d'évaluation de l'efficacité personnelle en orthographe grammaticale des élèves. Nous avons également recodé en terme de succès/échec les graphies des élèves, ce qui nous a permis d'obtenir cinq scores de performance en orthographe grammaticale, soit le

marquage en nombre du nom; l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe conjugué; l'accord des participes passés et la reconnaissance des verbes à l'infinitif. Les données recueillies par ces différents outils seront présentées dans le chapitre « Résultats ».

Chapitre 4

Résultats

Nous avons structuré ce chapitre en deux parties qui correspondent à nos deux objectifs de recherche. Dans la première partie, nous dressons un portrait des erreurs faites par les élèves en orthographe grammaticale dans les énoncés de notre dictée, afin d'identifier les représentations partagées par un ensemble d'élèves qui peuvent être considérées comme des obstacles au développement de la compétence morphographique. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous examinons la relation, chez les élèves de notre étude, entre le biais d'évaluation de leur efficacité personnelle et leur performance en orthographe, en tenant compte du genre. Pour ce faire, nous décrivons les principales étapes de notre analyse statistique.

4.1 Les représentations

Cette première partie de notre chapitre est consacrée à l'analyse des erreurs portant sur les morphogrammes grammaticaux utilisés par les élèves dans leur dictée sur les noms, les adjectifs et les verbes. Dans notre analyse, nous avons centré nos efforts sur l'identification des représentations qui peuvent être considérées comme des obstacles au développement de la compétence morphographique, et ce, en fonction des deux grands systèmes de l'orthographe grammaticale, soit le système nominal et le système verbal.

4.1.1 Le système nominal : le marquage en nombre du nom

Dans la dictée, nous avons prévu vingt-sept syntagmes nominaux dont les caractéristiques principales sont décrites dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1 : Les syntagmes nominaux et leurs caractéristiques morphosyntaxiques

Énoncés	Caractéristiques
les <u>étagères</u> bleues	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté. Genre difficile à déterminer.
les <u>détails</u> trop sordides de l'histoire	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté.
les <u>piscines</u> municipales qu'ils ont aimées	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté.
Racontés avec finesse, les <u>contes</u> très amusants	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté.
les <u>filles</u>	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté.
les <u>fruits</u>	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté.
les <u>oiseaux</u> migrants	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté.
les <u>journées</u> pédagogiques d'automne	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté. Note : Ce mot est dans la dernière phrase de la dictée.
les <u>ratons</u> laveurs	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté. Note : Ce mot est suivi de l'adjectif <i>laveurs</i> . La combinaison des deux présente une difficulté particulière, puisque les élèves les considèrent parfois comme un seul mot (avec ou sans trait d'union) et l'accord n'est pas toujours réparti équitablement (* <i>les raton-laveurs</i> ; * <i>les ratons-laveur</i>).
des <u>Jeux</u> olympiques	Déterminant contracté <i>des</i> ; pivot sans ambiguïté.
des <u>pains</u> au chocolat	Déterminant contracté <i>des</i> ; pivot sans ambiguïté.
nos <u>régions</u> arctiques	Déterminant possessif <i>nos</i> ; pivot sans ambiguïté.

deux <u>médailles</u> d'or	Déterminant numéral <i>deux</i> ; pivot sans ambiguïté.
trois <u>tartes</u>	Déterminant numéral <i>trois</i> ; pivot sans ambiguïté.
aux <u>élèves</u> (1)	Déterminant contracté <i>aux</i> ; pivot ambigu. Note : La liaison peut aider la réussite de l'accord.
aux <u>éclats</u>	Déterminant contracté <i>aux</i> ; pivot ambigu. Note : La liaison peut aider la réussite de l'accord.
aux <u>activités</u>	Déterminant contracté <i>aux</i> ; pivot ambigu. Note : La liaison peut aider la réussite de l'accord.
Peints en rouge, les jolis <u>bateaux</u> de métal	Déterminant défini <i>les</i> ; pivot sans ambiguïté. Note : Ce mot est séparé du pivot par un adjectif.
de <u>pommes</u>	Déterminant absent : pivot absent. Note : Ce mot nécessite une réflexion sur sa caractéristique dénombrable ou indénombrable.
le peu d' <u>élèves</u>	Déterminant indéfini <i>le peu d'</i> ; pivot ambigu.
de <u>métal</u>	déterminant absent; au singulier, complément d'un nom au pluriel.
d' <u>automne</u>	déterminant absent; au singulier, complément d'un nom au pluriel.
d' <u>or</u>	déterminant absent; au singulier, complément d'un nom au pluriel.
au <u>chocolat</u>	Déterminant contracté <i>au</i> ; pivot ambigu; trait indénombrable
beaucoup de <u> finesse</u>	Déterminant indéfini <i>beaucoup de</i> ; pivot ambigu; trait indénombrable
chaque <u>mot</u> lu	Déterminant indéfini <i>chaque</i> ; pivot ambigu
tout le <u>monde</u>	Déterminant indéfini <i>tout</i> ; pivot ambigu; nom collectif

Dans les sections suivantes, nous reprenons chacun de ces syntagmes en les regroupant selon leurs principales caractéristiques morphosyntaxiques afin d'en faciliter l'analyse.

4.1.1.1 Les syntagmes nominaux construits avec le déterminant «les» ou «des»

L'un des premiers automatismes développé au cours primaire et généralement bien maîtrisé au début du cours secondaire est l'algorithme *si les/des, alors mot + s* (Guyon, 2003). Dans notre dictée, nous avons 12 syntagmes nominaux qui correspondaient à cette caractéristique. Le marquage en nombre des noms de ces syntagmes a été réussi à 94,4 % en moyenne, alors que les taux de réussite, inscrits dans le tableau 4.2, varient entre 99 % et 81,4 %.

Tableau 4.2 : Les taux de réussite du marquage en nombre des noms précédés du déterminant *les* ou *des*

Syntagmes	% de réussite du marquage
des jeux	99 % (1 % des élèves ajoutent la marque <i>s</i>)
les filles	98,6 %
les oiseaux	98,6 %
les fruits	97,3 %
les détails	96,6 % (0,6 % des élèves écrivent <i>détaux/détaiau</i>)
les contes	95,9 %
les étagères	94,9 % (1,4 % des élèves ajoutent la marque <i>nt</i>)
les piscines	94,6 %
les jolis bateaux	93,2 % (3,4 % des élèves ajoutent la marque <i>s</i>)
des pains	92,5 %
les journées	90,2 %
les ratons laveurs	81,4 %
Moyenne	94,4 %

La lecture de ce tableau nous permet de constater qu'un seul nom présente un écart important de 13 % par rapport à la moyenne, *ratons* (81,4 %). Cet écart peut s'expliquer par la structure syntaxique du syntagme qui est construit avec un adjectif classifiant *laveurs*. Or ces deux mots sont si fréquemment employés ensemble qu'il est possible que certains élèves aient analysé le syntagme à la manière d'un mot composé. À l'appui de cette hypothèse, nous retrouvons une forte présence de traits d'union dans les dictées des élèves. De plus, 12,5 % des élèves ont pris la peine d'accorder l'adjectif alors qu'ils ont choisi de laisser le nom invariable (voir la section 4.1.2.2). Le nom composé présente des difficultés particulières sur le plan du nombre pour les élèves, difficultés que bien des adultes conservent. Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'une représentation problématique pour nos participants. Toutefois, notre dictée ne nous permet pas d'observer plus en détail la délicate gestion du pluriel des noms composés.

Trois noms pluriels devaient prendre la marque *x* plutôt que *s*. Le premier, *des Jeux olympiques*, a été réussi à 99 %. Tous ont marqué le nombre, mais 1 % des élèves ont utilisé la marque *s*. Nous pensons que la fréquence d'occurrence du mot *jeu* au pluriel a été un facteur déterminant de réussite. Le second est *les oiseaux*, réussi à 98,6 %. Dans ce cas, aucun sujet n'a utilisé la marque *s*. Là encore, la fréquence du mot *oiseau* procure une explication plausible à ces résultats. Quant à *bateaux*, (*les jolis bateaux*), il est réussi à 93,2 %, ce qui correspond à l'un des taux de réussite les plus faibles pour les noms de cette catégorie. Cependant, si nous comptabilisons les 3,4 % des élèves qui lui ont ajouté la marque *s*, nous pouvons dire que la réussite de son marquage en nombre rejoint celle des autres noms. La présence de l'adjectif *jolis* antéposé au nom ne semble pas avoir nui au marquage. Le fait qu'il s'agisse de la première phrase de la dictée et que l'attention des élèves soit encore très bonne y est peut-être pour quelque chose. En guise de remarque conclusive sur cet aspect, il importe de mentionner qu'aucun de ces trois mots n'est rare, bien au contraire. Il est

fort possible de penser qu'un mot d'usage moins courant dont la marque du pluriel est *x* eût été moins bien réussi, mais les énoncés présents dans la dictée ne permettent pas de le savoir.

En somme, ces résultats tendent à démontrer que l'algorithme *si les/des, alors mot + s* est largement automatisé par les élèves. Nous verrons plus loin que cette automatisation s'observe également lorsque *les* est un pronom, ce qui provoque l'ajout d'un *s* à des catégories morphologiques inappropriées, les élèves démontrant ainsi leur difficulté à inhiber cet automatisme lorsque le contexte est inadéquat.

4.1.1.2 Les syntagmes nominaux construits à partir d'autres déterminants que « les » et « des » ou sans déterminant

La synthèse des recherches sur l'apprentissage du nombre présentée au chapitre deux nous permet d'anticiper une plus faible réussite du marquage en nombre du nom lorsque ces derniers sont accompagnés d'autres déterminants ou lorsqu'ils n'en sont pas précédés. Le tableau 4.3 nous permet de faire quelques observations allant en ce sens.

Tableau 4.3 : Les taux de réussite du marquage en nombre des noms construits à partir d'autres déterminants que *les* et *des* ou sans déterminant

Noms + déterminant possessif ou numéral	% de réussite du marquage
trois tartes	91,8 %
deux médailles	89,1 %
nos régions	87,5 %
Moyenne	89,5 %
Noms commençant par une voyelle + déterminants <i>au(x)</i>	% de réussite du marquage
aux élèves	92,5 % (0,3 % des élèves ajoutent la marque <i>nt</i>)
aux activités	82,7 %
aux éclats	69,4 % (0,3 % des élèves ajoutent la marque <i>nt</i>)
Moyenne	81,5 %
Noms sans déterminant	% de réussite du marquage
le panier rempli de <u>pommes</u>	68,8 %
Moyenne	68,8 %

Tout d'abord, nous constatons que l'usage de déterminants qui présentent un signal d'accord clair en nombre facilite grandement le marquage du nom, alors que les élèves manifestent des taux de réussite de 89,5 % en moyenne. Toutefois, il importe de relever qu'il s'agit d'une réussite légèrement inférieure au marquage des noms avec *les* ou *des* (94,4 %). Ces résultats tendent à démontrer que l'automatisation du marquage du nom en présence d'autres déterminants au pluriel s'est mise en place plus lentement qu'avec *les* ou *des* et que son activation est encore instable chez quelques élèves.

La réussite des élèves baisse de près d'une dizaine de points pour se situer à 81,5 % en moyenne lorsque vient le temps de marquer un nom qui commence par une voyelle avec les déterminants *au/aux*. Bien que le syntagme nominal *aux élèves* soit relativement bien réussi (92,5 %), les taux de réussite de *aux activités* (82,7 %) et de *aux éclats* (69,4 %) témoignent d'une réelle difficulté pour certains élèves à marquer correctement ces noms. Dans ces trois cas, les élèves disposaient d'un indice sonore dû à la liaison entendue lors de l'administration de la dictée. Toutefois, la correction silencieuse qui a suivi en a peut-être neutralisé l'effet. Les élèves devaient alors s'appuyer sur le contexte de la phrase et sur les caractéristiques sémantiques du mot pour résoudre les problèmes posés par ces syntagmes. S'il est apparu plus facile aux élèves d'identifier le trait dénombrable de *aux élèves*, cela n'a peut-être pas été le cas des deux autres mots plus abstraits, *activités* et *éclats*, ce qui peut contribuer à expliquer leur taux de réussite inférieur.

Enfin, l'absence de déterminant est également un des aspects qui nuit à la réussite du marquage des noms en nombre. Dans le syntagme *le panier rempli de pommes*, *pommes* n'a été correctement écrit que par 68,8 % des élèves. Il s'agit pourtant d'un nom concret dont la caractéristique dénombrable est facile à appréhender, mais l'absence de déterminant n'a pas favorisé le déclenchement de la chaîne morphologique. Ces cas démontrent que la présence d'un déterminant et sa forme jouent un rôle de premier plan dans la réussite du marquage du nom en nombre.

4.1.1.3 Les syntagmes nominaux dans un groupe prépositionnel complément du nom

Dans le chapitre deux, nous avons vu que les noms qui se trouvent dans un groupe prépositionnel complément du nom sont souvent confondus avec des adjectifs, particulièrement si le déterminant est absent ou ne fournit pas d'indice sur le nombre. C'est le cas de quatre syntagmes de notre dictée que nous retrouvons au tableau 4.4.

Tous les quatre sont au singulier, alors que le noyau du groupe nominal dont ils sont l'expansion est au pluriel.

Tableau 4.4 : Les taux de réussite du marquage en nombre des noms dans un groupe prépositionnel complément du nom

Syntagmes nominaux avec GPrep complément du nom	% de réussite du marquage
les journées pédagogiques d'automne	92,1 %
deux médailles d'or	87,8 %
les jolis bateaux de métal	74,2 %
des pains au chocolat	54,6 %
Moyenne	77,2 %

Avant d'aller plus loin dans notre analyse, il faut considérer le fait suivant : l'absence de marque morphologique sur les syntagmes singuliers ne nous informe pas efficacement sur la compétence des élèves, car les élèves les plus faibles n'ajoutent généralement pas de morphogramme à leurs adjectifs. La présence d'un *s*, bien qu'elle soit fautive, nous en révèle davantage sur les processus engagés par les élèves lors de l'écriture de ces syntagmes. Ainsi, ces élèves semblent reconnaître à ces noms leur rôle sémantique d'attribution d'une caractéristique, mais ils associent ce rôle à la catégorie morphologique de l'adjectif et, par conséquent, "accordent" le nom. C'est pourquoi, en l'absence d'entretien métagraphique, il n'est pas possible de dire si l'absence de marque du pluriel est l'expression d'une réelle compétence.

En moyenne, ce sont 77,2 % des élèves qui n'ajoutent pas de marque du pluriel à ces noms. Toutefois, la disparité observée entre les taux de réussite tend à démontrer que la réalité est plus complexe et varie en fonction de différents facteurs. Ainsi, *automne* est le mieux réussi avec un score de 92,1 %. Nous posons l'hypothèse que la présence d'un adjectif entre le noyau et le nom y est pour quelque chose. En effet, plus le mot est éloigné du pivot, plus la procédure d'accord risque de n'être pas activée. De plus,

la fréquence du mot *automne* et à la rareté de sa forme au pluriel (*nos automnes*) peuvent contribuer à expliquer cette réussite élevée. *Or* est également bien réussi à 87,8 %. L'explication de cette réussite se trouve peut-être du côté de la fréquence d'occurrence, puisqu'il est très rare de retrouver le mot *ors*⁵.

Le taux de réussite baisse lorsque vient le temps d'écrire *métal* (74,2 %), alors que près du quart des élèves ajoutent la marque *s*. Nous croyons qu'ils auraient été plus nombreux à le faire si le pluriel de *métal* (*métaux*) n'avait pas été différent sur le plan phonétique. En effet, les commentaires métagraphiques de certains des élèves lors de l'étude pilote révélaient leur malaise à ce sujet. Ainsi, même si les procédures prenant appui sur la chaîne sonore l'emportent généralement, elles n'étaient pas satisfaisantes dans ce cas-ci pour les élèves qui n'arrivaient pas à résoudre ce conflit cognitif.

Quant à *chocolat*, 45,4 % des élèves lui ajoutent un *s*. Deux hypothèses permettraient d'expliquer cette erreur. D'une part, les élèves ont associé le nom *chocolat* à la catégorie morphologique des adjectifs, malgré la présence du déterminant *au*. D'autre part, *chocolat* a bel et bien été associé à la catégorie morphologique des noms, mais sa caractéristique indénombrable dans ce contexte n'a pas suffi à en prévenir l'accord, en l'absence de signal clair. En effet, le déterminant *au* se prononce de la même façon au singulier et au pluriel et nulle liaison n'est entendue lorsqu'il est placé devant un nom qui commence par une consonne ou un *h* aspiré, ce qui est le cas ici.

À partir de ces résultats, nous pouvons conclure que les noms qui se trouvent dans un groupe prépositionnel complément du nom présentent une difficulté particulière pour les élèves de première secondaire, particulièrement lorsqu'ils ne sont pas accompagnés de déterminant marqué en nombre. Par conséquent, nous croyons que les représentations des élèves à leur sujet peuvent constituer de véritables obstacles au

⁵ *Ors* : fond doré d'un tableau

développement de la compétence si elles ne sont pas explicitement travaillées en classe.

4.1.1.4 Les syntagmes nominaux construits avec des déterminants indéfinis

Quelques groupes du nom de notre dictée sont construits avec des déterminants indéfinis qui peuvent, dans certains contextes, susciter une confusion entre la pluralité du référent et le pluriel ou le singulier linguistique. Dans le tableau 4.5, nous présentons les taux de réussite du marquage en nombre des noms à l'intérieur de ces syntagmes nominaux et, dans certains cas, les taux de réussite des autres unités de la chaîne morphologique afin d'illustrer les hésitations des élèves et leur conséquence sur l'ensemble de la chaîne.

Tableau 4.5 : Les taux de réussite du marquage en nombre des noms construits avec un déterminant indéfini

nom + déterminant indéfini	% de réussite du marquage
tout le <u>monde</u> avait	96,3 %
tout	77,6 %
avait/ais	53,1 %
beaucoup de finesse	89,2 % (1 % des élèves ajoutent la marque <i>nt</i>)
le peu d'élèves	74,9 %
chaque <u>mot</u> semble	42,5 %
chaque	80,3 %
semble	76,5 %
Moyenne	75,7 %

La moyenne de réussite obtenue par les élèves pour ces noms, soit 75,7%, ne rend pas suffisamment compte des difficultés qu'ils ont vécues pour résoudre les conflits cognitifs suscités par l'usage de ces déterminants indéfinis. La gestion du nombre a été plus facile à faire dans certains syntagmes que dans d'autres. C'est le cas

notamment de *beaucoup de finesse*, alors que *finesse* a été bien réussi dans 89,2 % des cas. La grande majorité des élèves ne semblent pas éprouver de difficulté à résoudre la contradiction qui existe entre le déterminant *beaucoup de*, qui suppose la pluralité, et le trait indénombrable du nom *finesse*. Ce succès apparent s'explique peut-être en partie parce que le syntagme est au singulier: sa réussite n'est pas nécessairement le fait d'une réflexion métalinguistique. Le cas du syntagme *le peu d'élèves* est un meilleur indicateur de la compétence morphologique manifestée par les élèves dans ce domaine, puisqu'ils devaient ajouter un *s*, ce qu'ils sont parvenus à faire dans 74,9 % des cas. La difficulté qui s'exprime ici, c'est la compréhension du marquage en nombre du nom en français. En effet, les francophones utilisent à l'écrit un système binaire pour marquer le nombre des noms, basé sur le principe suivant : *aucun* et *un* est au singulier; *plus d'un* est au pluriel. Mais que se passe-t-il lorsqu'il y en a peu? *Un peu*, c'est davantage que *un*, mais ce n'est pas beaucoup. Manifestement, certains élèves éprouvent encore des hésitations à conceptualiser le nombre devant ces cas limites.

L'analyse de l'énoncé *tout le monde avait* témoigne de cette difficulté de compréhension du concept du nombre. Cet énoncé comporte un signal contradictoire entre le déterminant *tout* qui est synonyme de *plusieurs* dans le sens commun, le déterminant *le*, archétype du singulier, et le nom *monde*, singulier, mais dont le référent extralinguistique est pluriel. Si les élèves semblent avoir bien réussi à écrire le nom collectif *monde* (96,3 %), cet excellent résultat cache, dans les faits, la présence d'un fort conflit cognitif qui se révèle lorsque nous analysons de plus près les autres mots de la chaîne morphologique. Ainsi, le déterminant *tout* est bien accordé par 77,6 % des élèves (78,3 % si l'on inclut la graphie *tou*), alors que le verbe *avait* n'est mis au singulier que par 53,1 % d'entre eux (50 % *avait* et 3,1 % *avais*). C'est donc dire que près de la moitié des élèves lui ajoutent la marque du pluriel *nt*. Par conséquent, le taux de réussite élevé obtenu par les élèves pour écrire

correctement *monde* ne doit pas faire illusion, car il cache des représentations sur le nombre moins stables qu'on ne l'aurait cru.

L'analyse des occurrences des différentes graphies de cet énoncé, que nous retrouvons au tableau 4.6, est révélatrice des tentatives des élèves pour résoudre la contradiction entre le monde linguistique et le monde extralinguistique.

Tableau 4.6 : Les occurrences des différentes graphies de l'énoncé *tout le monde avait*

Énoncés	% des occurrences de chaque graphie
tout le monde avait	40,3 %
(avais)	2,4 %
tout le monde avaient	32,2 %
tous le monde avait/ais	8,5 %
(avais)	0,7 %
tous le monde avaient	9,3 %
tout le mondes avaient	2,4 %
tous le mondes avaient	1,4 %
touts le monde avait/ais	1 %
touts le monde avaient	0,7 %

Dans les faits, ce sont 42,7 % des élèves qui parviennent à accorder correctement en nombre tous les mots de l'énoncé. L'énoncé fautif le plus fréquent est l'unique accord du verbe au pluriel, alors que *tout le monde* est laissé au singulier (32,2 %). D'autres moyens pour résoudre ce conflit sont également employés par les élèves, que ce soit l'unique accord du déterminant (9,2 %) ou l'accord du déterminant et du verbe (9,3 %). Dans tous les cas, ces variations dans le marquage de la chaîne morphologique témoignent de la difficulté que les élèves éprouvent à distinguer ce qui appartient à l'univers extralinguistique et ce qui appartient à l'univers linguistique.

Cette difficulté s'observe également lorsque nous analysons l'énoncé *chaque mot semble*. *Mot* a été le nom le plus faiblement réussi de toute la dictée, alors que seuls 42,5 % des élèves l'ont laissé au singulier. Le problème vient du choix du déterminant, dont la référence extralinguistique relève à la fois de la singularité et de la pluralité, mais qui ne peut s'employer qu'au singulier. Pour bien comprendre à quel point il a été difficile de résoudre le problème posé par cet énoncé pour les élèves, nous allons analyser les résultats obtenus pour le déterminant et le verbe. Le déterminant *chaque* a été bien écrit par 80,3 % des élèves, ce qui est nettement supérieur à *mot* (42,5 %). Outre le fait que le sens de *chaque* rappelle le singulier, nous croyons que ce résultat s'explique par la fréquence d'occurrence, puisque la forme plurielle de *chaque* n'existe pas. Quant au verbe, il a été réussi par 76,5 % des élèves, qui ont choisi de le laisser au singulier.

Nous le constatons, l'écart entre les différents taux de réussite laisse sous-entendre une réelle confusion chez les élèves. C'est pourquoi nous allons nous intéresser aux pourcentages des occurrences des différentes graphies de l'énoncé, que nous retrouvons au tableau 4.7.

Tableau 4.7 : Les occurrences des diverses graphies de l'énoncé *chaque mot semble*

Énoncés	% de occurrences de chaque graphie
chaque mot semble	39,3 %
chaque mots semble	26,7 %
chaques mots semble	10,3 %
chaque mots semblent	10 %
- chaque mots semblent	0,7 %
chaques mots semblent	9 %
- chaque mots semblent	0,7 %
chaque mot semblent	3,1 %
- chaque mot semblent	0,3 %

Dans ce tableau, nous constatons que seulement 39,4 % des élèves parviennent à accorder correctement en nombre tous les mots de l'énoncé. L'énoncé fautif le plus fréquent est l'ajout d'un *s* à *mot* (26,7 % des cas), alors que près de 10 % des élèves ajoutent un *s* à *chaque* et à *mot*, sans faire l'accord du verbe (10,3 %). Le pourcentage est sensiblement équivalent pour les élèves qui accordent le nom et le verbe au pluriel, mais qui n'ajoutent pas de *s* à *chaque* (10,7 %). Enfin, ils sont 9,7 % à accorder tous les mots de l'énoncé au pluriel. De façon plus marginale, une petite proportion des élèves n'accordent que le verbe au pluriel (3,4 %). Ces résultats variés illustrent bien à quel point le déterminant *chaque* a suscité un conflit chez les élèves qui ont tenté de réconcilier, à leur façon, les dimensions à la fois singulière et plurielle sous-tendues par ce dernier. De nouveau, nous constatons que l'absence de *s* à *mot* n'est pas nécessairement une preuve de l'expertise de l'élève.

4.1.2 Le système nominal : l'accord en nombre de l'adjectif

Il y avait onze adjectifs dans notre dictée : cinq adjectifs qualifiants et six adjectifs classifiants⁶. Nous présentons ces adjectifs et leurs principales caractéristiques morphosyntaxiques dans le tableau 4.8. La dictée contenait également six adjectifs participes (ou participes passés employés seuls), que nous avons choisi d'analyser avec les autres participes passés. De plus, bien que nous ayons pris la décision de limiter les observations sur la réussite du nombre lors de la conception de la dictée, nous n'avons pu faire l'impasse sur le genre de l'adjectif, puisque certains syntagmes se sont avérés plus complexes à gérer sur ce plan et cela a eu une incidence sur la réussite de l'accord en nombre. C'est pourquoi, à certains moments, nous glisserons

⁶ Nous avons choisi d'aborder les adjectifs participes avec les participes passés. Bien que leur comportement syntaxique soit en tout point similaire à celui des autres adjectifs, ils suscitent des comportements différenciés chez les élèves qu'il était plus intéressant de comparer avec ceux qu'ils manifestent devant les participes passés.

quelques mots de l'accord en genre des adjectifs et ferons de même pour les participes passés (voir la section 4.1.4).

Tableau 4.8 : Les adjectifs de la dictée et leurs caractéristiques morphosyntaxiques

Éléments	Caractéristiques
les <u>jolis</u> bateaux	Adjectif qualifiant; dans un GN; antéposé au nom
les étagères <u>bleues</u>	Adjectif qualifiant; dans un GN; placé après le nom; adjectif de couleur
les contes très <u>amusants</u>	Adjectif qualifiant; dans un GN; placé après le nom; séparé du nom par un adverbe.
les détails trop <u>sordides</u>	Adjectif qualifiant; dans un GN; placé après le nom; séparé du nom par un adverbe. Note : fréquence rare.
je les trouve bien <u>gentils</u>	Adjectif qualifiant; attribut du CD; avec un GAdv comme expansion.
les piscines <u>municipales</u>	adjectif classifiant; dans un GN; placé après le nom.
des Jeux <u>olympiques</u>	adjectif classifiant; dans un GN; placé après le nom.
les rats <u>laveurs</u>	adjectif classifiant; dans un GN; placé après le nom. Note : Ce mot est précédé du nom <i>rats</i> . La combinaison des deux présente une difficulté particulière, puisque les élèves les considèrent parfois comme un seul mot (avec ou sans trait d'union) et l'accord n'est pas toujours réparti équitablement (* <i>les raton-laveurs</i> ; * <i>les rats-laveur</i>).
les oiseaux <u>migrateurs</u>	adjectif classifiant; dans un GN; placé après le nom.
nos régions <u>arctiques</u>	adjectif classifiant; dans un GN; placé après le nom.
les journées <u>pédagogiques</u>	adjectif classifiant; dans un GN; placé après le nom.

Dans les sections suivantes, nous comparerons les taux de réussite obtenus pour chacun des adjectifs qualifiants et classifiants, afin d'identifier les représentations des élèves qui présentent des obstacles significatifs pour le développement de la compétence morphographique.

4.1.2.1 Les adjectifs qualifiants

Dans la colonne deux du tableau 4.9 de la page suivante, nous constatons que les élèves accordent correctement les adjectifs qualifiants dans 55,8 %, des cas, avec des taux de réussite qui varient entre 64,4 % et 38,4 %. Toutefois, si l'on ne tient compte que de l'accord en nombre, certains adjectifs voient leur taux de réussite augmenter de façon importante, alors que la moyenne des élèves se situe désormais à 71,9 %. Malgré tout, ces taux de réussite ne sont jamais supérieurs à ceux obtenus pour les donneurs, que nous retrouvons dans la dernière colonne du tableau, y compris dans le cas du seul adjectif antéposé au nom. Cela tend à confirmer l'hypothèse selon laquelle le pluriel des noms et celui des adjectifs ne sont pas traités de façon équivalente chez les élèves. De plus, les écarts importants qui existent entre chacun des mots nous permettent d'affirmer que la reconnaissance des adjectifs et leur accord est grandement tributaire de leurs caractéristiques morphosyntaxiques.

Le syntagme nominal *les jolis bateaux* est situé dans la première phrase de la dictée. L'adjectif *joli* est placé tout de suite après le déterminant, ce qui en facilite l'accord. De plus, il est très fréquent dans les textes utilisés au primaire et peut être considéré comme un adjectif prototypique, au même titre que *petit* ou *gentil*. C'est pourquoi le faible taux de réussite qu'il obtient pour l'accord en genre et en nombre a de quoi surprendre (59 %). Or, si nous ne considérons que l'accord en nombre, son taux de réussite grimpe à 95,9 %. C'est donc dire qu'un nombre important d'élèves (36,9 %) ont choisi d'écrire *jolies*. Nous posons l'hypothèse que cet adjectif ait été victime de sa popularité : suremployé, il l'est très certainement, et essentiellement sous sa forme féminine. Il est possible également que la fréquence d'occurrences de mots qui se terminent par le phonème /i/ et qui s'écrivent avec le morphogramme lexicale *e* ait joué un rôle dans ce choix (manie, folie, sortie, chimie, etc.) Nous écartons la possibilité que le problème provienne du nom *bateaux*, qui, d'usage courant, n'offre pas de difficulté particulière dans la détermination de son genre.

Tableau 4.9 : Les taux de réussite de l'accord de l'adjectif qualifiant en genre et en nombre

Énoncés	réussite de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif	marquage en nombre de l'adjectif (%)	le marquage en nombre du donneur
les <u>jolis</u> bateaux	59 %	95,9 % (36,9 % des élèves ajoutent les marques <i>es</i>)	96,6 %
les étagères <u>bleues</u>	38,4 %	79,6 % (39,5 % des élèves ajoutent la marque <i>s</i>) (1,7 % des élèves ajoutent la marque <i>x</i>)	96,3 %
je les trouve bien <u>gentils</u>	64,4 %	65 % (0,3 % des élèves écrivent <i>gentilles</i>) (0,3 % des élèves écrivent <i>gentis</i>)	90,8 % parviennent à bien orthographier <i>les</i>
les détails trop <u>sordides</u>	60,3 %	62 % (1,7 % des élèves ajoutent la marque <i>nt</i>)	97,2 %
les contes très <u>amusants</u>	57 %	57 %	95,9 %
Moyenne	55,8 %	71,9 %	95,4 %

Le syntagme *les étagères bleues* est le seul de cette catégorie à être construit à partir d'un nom féminin. De plus, ce nom commence par une voyelle et son genre est, par voie de conséquence, plus difficile à distinguer (**un étagère/une étagère*). Le taux de réussite de *bleues* est le plus faible des adjectifs qualifiants avec un résultat de 38,4 %, mais ce sont 77,9 % des élèves qui l'accordent correctement en nombre (*bleus*), dont quelques élèves (1,7 %) qui emploient la marque fautive *x*. Placé tout de suite après le nom, il présente un écart de 18 points avec *jolis*. Bien qu'en étant

consciente que sa position l'éloigne du signal d'accord (*les*) et pourrait justifier une part de cette baisse, nous croyons qu'elle s'explique bien davantage parce qu'il s'agit d'un adjectif de couleur. En effet, Cogis (2005) rapporte que les représentations des élèves à propos des adjectifs de couleur peuvent provoquer des difficultés chez certains, puisque le lien entre la couleur et la pluralité ne s'actualise pas dans le réel. De plus, de nombreux adjectifs de couleur ne s'accordent pas, ce qui peut susciter des confusions chez l'élève.

Avec dix points d'écart sur l'adjectif *bleues*, *gentils* affiche un taux de réussite de 64,4 %, 65 % si l'on ne tient compte que de l'accord en nombre. Cet adjectif se situe dans la structure syntaxique la plus marginale de notre corpus, car il joue le rôle d'attribut du complément direct *les*. Deux mots l'éloignent de son donneur et ces deux mots brisent la chaîne morphologique. Qui plus est, près de 10 % des élèves n'ont pas été capables de bien écrire le donneur *les*. Les formes utilisées sont très variables, passant du verbe *avoir* (*l'ait/l'ai/l'aie*) au verbe *être* (*l'es/l'est*), sans compter d'autres formes originales (*laie/lest/lais/leur*). L'utilisation de ces graphies a privé ces élèves d'un signal d'accord clair et a certainement contribué à l'augmentation des erreurs. Ceci dit, nous considérons que le taux de réussite de *gentils* demeure élevé compte tenu des caractéristiques syntaxiques que nous venons d'énoncer. Nous expliquons cela par le fait qu'il s'agit d'un adjectif très fréquent, pour ne pas dire prototypique et qu'aucun des deux mots qui l'éloignent du signal d'accord ne peuvent être perçus comme des donneurs potentiels.

Pas très loin derrière se trouvent les deux adjectifs *sordides* (60,3 %) et *amusants* (57 %). Dans les deux cas, il s'agit d'adjectifs à l'intérieur d'un syntagme nominal et séparés du nom par un adverbe. L'adjectif *sordides* présente la particularité d'être peu connu par les élèves, comme en témoignent leurs commentaires entendus en classe après l'administration de la dictée. Lors des entretiens métagraphiques, les élèves

bons accordeurs étaient généralement en mesure de l'associer à la catégorie des adjectifs, même si son sens leur échappait, leurs représentations syntaxiques étaient suffisantes pour les guider. Dans le cadre de notre étude principale, ce sont 1,7 % qui lui ajoutent la marque *nt*, témoignant ainsi d'une confusion avec la catégorie du verbe. Quant à *amusants*, tous n'ont pas réussi à négocier l'association des deux morphogrammes muets *t* et *s*, oubliant parfois l'un, parfois l'autre. Cela dit, dans ces deux cas, l'explication la plus importante de ces faibles taux de réussite est, à nos yeux, la rupture de la chaîne morphologique par l'adverbe.

4.1.2.2 *Les adjectifs classifiants*

Dans notre dictée, nous avons six adjectifs classifiants. Leur comportement syntaxique étant plus rigide que celui des adjectifs qualificatifs, ils sont tous situés à l'intérieur d'un syntagme nominal et placés après le nom. Dans le tableau 4.10, nous indiquons le taux de réussite de l'accord en genre et en nombre, suivi par le taux de réussite de l'accord en nombre. Enfin, à titre indicatif, nous indiquons le taux de réussite du marquage du donneur.

Lorsque nous comparons ces résultats avec ceux obtenus pour les adjectifs qualificatifs, nous constatons que la réussite générale de l'accord des adjectifs classifiants (72,7 %) leur est nettement supérieure (55,8 %). Toutefois, si nous ne tenons pas compte de l'accord en genre, nous constatons que l'écart se réduit, puisque les adjectifs qualificatifs ont été bien accordés en nombre à 71,9 %, un taux légèrement inférieur à celui des adjectifs classifiants (74,3 %).

Tableau 4.10 : Les taux de réussite de l'accord de l'adjectif classifiant en genre et en nombre

Énoncés	% de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif	% d'accord en nombre de l'adjectif	% du marquage en nombre du donneur
les piscines municipales	76,2 %	84,7 % (8,5 % municipals) (8,2 % municipale) (0,7 % municipaux)	94,6 %
les rats laveurs	84,1 %	84,1 %	81,4 %
les oiseaux migrants	83 %	84 % (0,7 % migrantes) (0,3 % migrateur)	98,6 %
les jeux olympiques	74 %	74 %	99 %
les journées pédagogiques	63,3 %	63,3 %	90,2 %
nos régions arctiques	55,6 %	55,6 %	87,5 %
Moyenne	72,7 %	74,3 %	91,9 %

Là encore, l'accord du donneur est mieux réussi dans tous les cas, sauf un : *les rats laveurs*, ce qui est dû au fait, croyons-nous, que certains élèves ont associé le syntagme nominal à un mot composé et n'ont accordé que le dernier mot, soit l'adjectif (voir la section 4.1.1.1). Ceci étant dit, nous constatons que la réussite de l'adjectif *laveurs* (84,1 %) est comparable à celle de l'adjectif *municipales* (84,7 %) et de l'adjectif *migrants* (84 %).

Dans notre corpus, deux syntagmes sont au féminin : *les piscines municipales* et *nos régions arctiques*, mais seul l'adjectif *municipales* change de forme pour marquer le genre. Là encore, nous constatons que la présence d'un double accord en complique la réussite : ils sont 8,5 % à n'ajouter que le *s* et 8,2 % à n'ajouter que le *e*. En tout, ce ne sont que 6,5 % des élèves qui choisissent de laisser le mot au masculin singulier.

Si la réussite de l'accord de *olympiques* perd dix points par rapport à *laveurs*, *migrateurs* et *municipales*, la raison se trouve peut-être dans la complexité de son orthographe lexicale. En effet, les élèves l'ont écrit de toutes sortes de façons, ne sachant pas où mettre le *y* ou le *i*, hésitant entre le *n* ou le *m*, mais surtout butant le plus souvent sur la finale (*ic/ics/ik*). Puisque la gestion de son orthographe lexicale a semblé mobiliser bien des ressources cognitives, il est fort possible que l'accord ait tout simplement été oublié par certains élèves, hypothèse confortée par le fait que le donneur, quant à lui, a été accordé correctement à 99 %. Il y a donc un écart de 25 % entre le nom et l'adjectif.

Deux autres adjectifs se terminent par une orthographe similaire, *arctiques* et *pédagogiques*. Or, nous constatons que les élèves ont éprouvé des difficultés à gérer leur accord. Dans ces deux cas, l'écart de réussite entre le nom et l'adjectif est supérieur à 25 %, tout comme pour *olympiques*. Là encore, il est possible que la gestion de l'orthographe lexicale ait imposé des contraintes cognitives aux élèves, la finale en *-ique*, dans les deux cas, ayant parfois été écrite *-icle* ou *ic/ik*. Qui plus est, la première syllabe de l'adjectif *arctiques* a été majoritairement mal écrite (**artiques*). Ces résultats pourraient témoigner en faveur d'une influence parfois plus grande qu'on ne le croit entre les deux orthographe, lexicale et grammaticale.

Une seconde hypothèse pourrait venir expliquer cette situation. En effet, il est possible que ces adjectifs soient moins bien identifiés, car sur le plan du sens, ils ne qualifient pas le nom, mais ils le classent. Le suffixe *-ique* nuit peut-être à la reconnaissance de l'adjectif, en suscitant une association sémantique à la catégorie des noms. C'est une hypothèse que soutiennent plusieurs didacticiens qui ont observé des comportements similaires chez d'autres élèves en présence d'adjectifs classifiants

(Fisher, 1996; Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck, 1987). Il serait intéressant d'approfondir cette réflexion à l'aide d'autres corpus.

4.1.3 Le système verbal : l'accord du verbe conjugué

Notre dictée est constituée de dix-sept formes conjuguées du verbe, onze pour les verbes *être* et *avoir*, deux pour le verbe *sembler*, deux pour le verbe *trouver*, ainsi que d'une occurrence du verbe *captiver* et une du verbe *dire*. La forte présence des formes conjuguées des verbes *avoir* et *être* s'explique par le fait que nous souhaitons observer suffisamment de participes passés. Dans le tableau 4.11, nous avons inscrit ces verbes avec leur sujet et nous avons décrit leurs caractéristiques morphosyntaxiques.

Tableau 4.11 : Les verbes et leurs caractéristiques morphosyntaxiques

Éléments	Caractéristiques
[les jolis bateaux de métal] <u>seront</u> posés	verbe <i>poser</i> à la forme passive, avec l'auxiliaire <i>être</i> ; 3e p.p. / indicatif futur simple, donneur éloigné, pivot sans ambiguïté sujet pluriel avec expansion au singulier indice sonore clair : confusion homophonique possible avec <i>serons</i>
[les détails trop sordides de l'histoire] le <u>captivent</u>	Verbe <i>captiver</i> à un temps simple 3e p.p. / indicatif présent donneur éloigné, pivot sans ambiguïté sujet pluriel avec deux expansions, dont une au singulier. Présence du CD écran pronominalisé et déplacé entre le sujet et le prédicat, au singulier également. aucun indice sonore des marques de personne
[chaque mot lu] semble les rassurer	verbe <i>sembler</i> à un temps simple 3e p.s. / indicatif présent donneur éloigné, pivot ambigu en nombre sujet singulier avec une expansion singulier. aucun indice sonore des marques de personne
Quelles <u>sont</u> [les piscines] (1)	verbe <i>être</i> à un temps simple 3e p.p. / indicatif présent donneur postposé au verbe; pivot sans ambiguïté; présence d'un marqueur interrogatif devant le verbe indice sonore clair, mais confusion homophonique possible avec <i>son</i>
qu'[ils] <u>ont</u> aimées (1)	verbe <i>aimer</i> à un temps composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> 3e p.p. / indicatif passé composé donneur rapproché; sujet pronom personnel <i>ils</i> ; indice sonore clair, mais confusion homophonique possible avec <i>on</i> ou <i>sont/son</i> (liaison : * <i>ils z'ont aimées</i>)
[les contes très amusants] <u>avaient</u> plu (1)	verbe <i>plaire</i> à un temps composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> 3e p.p. / indicatif plus-que-parfait donneur éloigné; pivot sans ambiguïté (<i>les</i>) sujet pluriel avec expansion au pluriel; présence d'un adverbe aucun indice sonore des marques de personne.
aux élèves [qui] <u>avaient</u> ri (2)	verbe <i>rire</i> à un temps composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> 3e p.p. / indicatif plus-que-parfait donneur rapproché; pivot éloigné et ambigu en nombre (<i>aux</i>) sujet pronom relatif <i>qui</i> , non marqué en genre et en nombre aucun indice sonore des marques de personne.
[tout le monde] avait décidé	verbe <i>décider</i> à un temps composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> 3e p.s. / indicatif plus-que-parfait donneur rapproché; pivot ambigu en nombre (<i>tout le</i>) aucun indice sonore des marques de personne
[les filles] <u>sont</u> allées rencontrer (2)	verbe <i>rencontrer</i> à un temps composé avec l'auxiliaire <i>être</i> (<i>aller</i> : semi-auxiliaire de temps) 3e p.p. / indicatif passé composé donneur rapproché; pivot sans ambiguïté (<i>les</i>) indice sonore clair; confusion homophonique possible avec <i>son</i>

se <u>trouvent</u> [trois tartes]	verbe <i>trouver</i> à un temps simple 3e p.p. / indicatif présent donneur postposé au verbe; pivot déterminant numéral (<i>trois</i>) aucun indice sonore des marques de personne
[tu] <u>as</u> rempli	verbe <i>remplir</i> à un temps composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> 2e p.s. / indicatif passé composé donneur rapproché; sujet pronom personnel <i>tu</i> confusion homophonique possible avec la préposition <i>à</i> ou le verbe <i>avoir</i> à la 3e p. <i>a</i>
[Le panier que tu as rempli de pommes] a été oublié	verbe <i>oublier</i> à la forme passive à un temps composé, avec l'auxiliaire <i>être</i> 3e p.s. / indicatif passé composé donneur éloigné; pivot sans ambiguïté (<i>le</i>) sujet avec une subordonnée relative comme expansion confusion homophonique possible avec la préposition <i>à</i> ou le verbe <i>avoir</i> à la 2e p. <i>as</i>
[les fruits] <u>ont</u> été mangés (2)	verbe <i>manger</i> à la forme passive à un temps composé, avec l'auxiliaire <i>être</i> 3e p.p. / indicatif passé composé donneur rapproché; pivot sans ambiguïté (<i>les</i>) confusion homophonique possible avec <i>on</i>
[je] leur <u>dis</u>	verbe <i>dire</i> à un temps simple 1e p.s. / indicatif présent donneur éloigné; pronom personnel <i>je</i> présence d'un pronom CI <i>leur</i> placé entre le sujet et le verbe. aucun indice sonore des marques de personne fréquence d'occurrence : <i>dit</i>
[je] les <u>trouve</u>	verbe <i>trouver</i> à un temps simple 1e p.s. / indicatif présent donneur éloigné; pronom personnel <i>je</i> présence d'un pronom CD <i>les</i> placé entre le sujet et le verbe. aucun indice sonore des marques de personne
[Les oiseaux migrateurs] <u>semblent</u>	verbe <i>sembler</i> à un temps simple 3e p.p. / indicatif présent donneur éloigné; pivot sans ambiguïté (<i>les</i>) sujet pluriel avec une expansion pluriel aucun indice sonore des marques de personne
[Julie] n' <u>était</u> pas	verbe <i>être</i> à un temps simple 3e p.s. / indicatif imparfait donneur rapproché; verbe encadré par <i>ne...pas</i> aucun indice sonore des marques de personne

Nous avons repris ces verbes dans le tableau 4.12 en indiquant leur taux de réussite en caractère gras. À titre indicatif, nous avons ajouté les taux de réussite du marquage en nombre du noyau du sujet. Enfin, nous avons indiqué les différentes terminaisons fautives utilisées par les élèves afin d'en faire l'analyse.

Tableau 4.12 : Les taux de réussite de l'accord des verbes conjugués

énoncés	% de marquage en nombre du sujet	les terminaisons (les % de réussite sont en gras)
les filles <u>sont</u> allées rencontrer	filles (98,6 %)	sont (99 %) son (0,3 %) s'ont (0,3 %) ont (0,3 %)
les jolis bateaux de métal <u>seront</u> posés	jolis (95,9 %) bateaux (96,6 %)	ont (95,9 %) ons (2,7 %) on (1,4 %)
qu'ils <u>ont</u> aimées	ils	ont (94,9 %) on (1,4 %) sont (3,4 %) on-t-aimées (0,3 %)
quelles <u>sont</u> les piscines municipales	quelles (55,6 %) piscines (94,6 %) municipales (84,7 %)	sont (93,2 %) son (6,1 %) s'ont (0,7 %)
les fruits <u>ont</u> été mangés	fruits (97,3 %)	ont (90,5 %) on (9,5 %)
Julie n'était pas	Julie (100%)	ait (89,1 %) ais (8,5 %) aient (1 %) aits (0,3 %) ai (0,3 %) été (0,7 %)
tu <u>as</u> rempli	tu (100%)	as (86,2 %) a (12,8 %) à (0,7 %) aies (0,3 %)
le panier que tu as rempli de pommes <u>a</u> été oublié	panier (100%)	a (83,7 %) as (1 %) à (15,3 %)
chaque mot lu <u>semble</u>	chaque (80,3 %) mot (42,5 %)	e (76,5 %) ent (21,8 %) s (1,7 %)
aux élèves qui <u>avaient</u> ri	élèves (92,5 %)	aient (74,7 %) ait (23,2 %) ais (0,7 %) ez (0,7 %) autres (0,7 %)
les contes très amusants <u>avaient</u> plu	contes (95,9 %) amusants (57 %)	aient (66 %) ait (27,9 %) ais (3,4 %) ez (0,7 %) ai (0,3 %) avec (1,7 %)

les oiseaux migrateurs <u>semblent</u> fort ravis	oiseaux (98,6 %) migrateurs (84 %)	ent (62,1 %) e (32,8 %) s (4,8 %)
tout le monde <u>avait</u> décidé	monde (96,3 %) tout (77,6 %)	ait (50 %) aient (45,2 %) ais (3,1 %) ez/ai (1,7 %)
je les <u>trouve</u>	je (100%)	e (49,5 %) es (36,5 %) ent (14 %)
je leur <u>dis</u>	je (100%)	dis (33 %) dit (64,7 %) dient (1,4 %)
derrière le comptoir se <u>trouvent</u> trois tartes	tartes (91,8 %)	ent (12,9 %) e (83,3 %) es (0,3 %) ait (3,4 %)
les détails trop sordides de l'histoire le <u>captivent</u>	détails (97,2 %) sordides (62 %)	ent (10,2 %) e (89,4 %) es (0,3 %)
Moyenne		68,7 %

Tout d'abord, nous observons que la fourchette dans laquelle se situent les taux de réussite est très grande, entre 99 % et 10,2 %, ce qui réduit considérablement l'information que nous procure la moyenne des résultats, soit 68,7 %. En nous basant uniquement sur ces informations, nous pouvons déjà avancer que la gestion de l'accord des verbes semble plus problématique que celle des noms et des adjectifs. De plus, la disparité des taux de réussite tend à démontrer la complexité sous-jacente du système verbal et illustre à quel point l'accord sujet-verbe n'est pas un phénomène homogène.

4.1.3.1 Des formes facilement mobilisées des verbes « avoir » et « être »

Les cinq cas les plus réussis de la dictée, en plus d'être des formes des verbes *avoir* et *être*, présentent une caractéristique commune : leur terminaison en *-ont* (*sont*, *seront*, *ont*, *sont et ont*). Ce sont, pour la plupart, des formes couramment utilisées que les élèves parviennent à bien écrire dans plus de 90 % des cas, les erreurs étant

marginales. En effet, seuls quelques élèves (2,7 %) confondent la terminaison *ont* et *ons* dans le cas de *seront*; un seul élève confond le verbe *sont* avec le déterminant *son* pour l'énoncé *les filles sont allées rencontrer*; et quelques-uns (6,1 %) font la même erreur pour l'énoncé *quelles sont les piscines*. La présence du signal d'accord après le verbe dans le second énoncé a possiblement fait fléchir le taux de réussite de quelques points, ce qui montre l'influence de la structure de la phrase, dans ce cas-ci, la phrase interrogative (principe dynamique).

Quant à *ont*, ce sont 1,7 % des élèves qui ont confondu le verbe avec le pronom *on* dans l'énoncé *qu'ils ont aimées*, alors qu'ils sont près de 9,5 % à le faire pour l'énoncé *les fruits ont été mangés*. Une explication possible pour comprendre cet écart est la présence du pronom *ils* dans le premier énoncé, qui pourrait commander automatiquement la forme *ont*. Mentionnons au passage l'astuce d'un élève qui, pour conserver la liaison, a ajouté un *t* euphonique (**qu'ils on-t-aimé*), comme il est d'usage de le faire en d'autres moments pour éviter le hiatus (par exemple, *viendra-t-elle*).

Nous pensons que le phénomène de la liaison est également en cause pour expliquer d'autres erreurs anecdotiques commises par les élèves sur ces verbes. Ainsi, dans l'énoncé *les filles sont allées rencontrer*, le *s* de *filles* a permis à un élève d'écrire *ont*, tout en conservant bien imparfaitement le son /s/. C'est également ce phénomène qui est en cause pour expliquer le choix de 3,4 % d'élèves d'écrire **ils sont aimées*, tentant ainsi de rendre graphiquement la liaison. Enfin, quelques élèves écrivent **s'ont* à la place de *sont*, utilisant le verbe *avoir* au lieu du verbe *être*. Dans tous les cas mentionnés, ces élèves ne semblent pas être en mesure de distinguer ces deux verbes, ce qui peut avoir des conséquences importantes sur l'accord du participe passé lorsque vient le temps d'identifier l'auxiliaire.

Les résultats obtenus pour *as* (86,2 %) et *a* (83,7 %) illustrent bien la capacité des élèves d'écrire correctement les formes les plus courantes des verbes *avoir* et *être*. Toutefois, nous observons que, même en présence d'un *tu* qui précède directement le verbe, 12,8 % des élèves n'ont pas ajouté la marque distinctive de la deuxième personne du singulier et 0,7 % d'entre eux ont choisi d'écrire la préposition *à*. Quant au verbe de l'énoncé *le panier [...] a*, il a été légèrement moins réussi par les élèves, l'erreur principale étant, dans ce cas-ci, la confusion avec la préposition *à* (15,3 %). Ces résultats en disent long sur la capacité de certains élèves à reconnaître les formes les plus courantes des verbes *avoir* et *être*, et ce, même en première secondaire, alors que ces savoirs devaient être appris et automatisés.

4.1.3.2 Les marques de personne

La reconnaissance des marques de personne et leur utilisation adéquate sont des aspects du système verbal qui sont le mieux maîtrisés à la fin du cours primaire (Cogis, 2005). Par exemple, les marques habituelles de la première et deuxième personnes du pluriel (*ons* et *ez*) font partie des connaissances acquises, ou attendues comme telles, des élèves qui entrent au secondaire. Dans notre dictée, ils ne sont que 2,7 % à confondre les terminaisons *ont* et *ons* lorsque vient le temps d'écrire *les jolis bateaux de métal seront*. Toutefois, ces connaissances sont faillibles en certains contextes, et il est intéressant de bien les reconnaître.

Le morphogramme *s* du système verbal pose quelques problèmes aux élèves. D'abord, il faut prendre conscience qu'il entre en conflit très tôt dans les jeunes esprits avec sa signification plurielle bien connue du système nominal. Cette confusion, si elle n'est pas éclaircie, peut perdurer et provoquer des erreurs d'omission lorsque vient le temps de maîtriser les marques de personne du singulier. C'est le cas dans l'énoncé de notre dictée *tu as rempli*, où 12,8 % des élèves n'ont pas ajouté de *s* au

verbe *avoir*. Cette confusion provoque également des erreurs lors de l'écriture des verbes à la troisième personne du pluriel. Ainsi, 4,8 % des élèves ont écrit *sembles* dans l'énoncé *les oiseaux migrants semblent*. Mais, somme toute, l'utilisation fautive du *s* à la place du *nt* est relativement marginale dans la dictée.

L'utilisation de nombreux verbes à l'imparfait (ou au plus-que-parfait) nous permet d'observer la confusion *s/t* sur la troisième personne du singulier, qui perdure chez certains élèves. Ainsi, *était* devient *étais* pour 8,5 % des élèves et *avait* devient *avais* pour 3,1 % d'entre eux. Dans ce deuxième cas, nous tenons à rappeler que près de la moitié des élèves ont accordé le verbe au pluriel (*avaient*), ce qui ne nous permet pas d'observer adéquatement ce phénomène. La forme *avaient* dans les énoncés *les contes très amusants avaient* et *aux élèves qui avaient* présente quelques occurrences du même genre lorsque le verbe a été accordé par erreur au singulier (0,7% et 3,4%).

Le cas le plus spectaculaire en ce qui concerne les marques de personne est sans contredit *je leur dis*, alors que 64,7 % des élèves lui préfèrent la forme *dit*. Dans ce cas particulier, non seulement l'hésitation des élèves entre les marques *s* et *t* peut expliquer une partie de ces erreurs, mais nous croyons également que le phénomène de fréquence d'occurrence est en cause, car l'usage du participe passé *dit* est très courant. Dans ce cas-ci, ce phénomène a court-circuité les représentations, en apparence solides, de nombreux élèves. C'est le cas également dans l'énoncé *je les trouve*, où ils sont 36,5 % à ajouter un *s* au verbe. Là encore, on peut supposer que les représentations des élèves à propos des marques de personne n'ont pas été suffisantes pour prévenir l'usage d'une procédure fortement automatisée : l'algorithme *si les, alors mot + s*. Cela démontre que, si les élèves ont automatisé cette procédure et qu'elle est efficace pour gérer les accords qui relèvent du système nominal, ils éprouvent davantage de difficulté à en suspendre l'application lorsque le contexte syntaxique n'est pas adéquat.

4.1.3.3 L'accord de proximité et les structures syntaxiques

Si nous observons les formes verbales les moins bien réussies de la dictée, nous y retrouvons deux verbes au présent de l'indicatif : *trouvent*, bien accordé par 12,9 % des élèves; et *captivent*, par 10,2 % d'entre eux. Nous posons l'hypothèse que ces faibles résultats sont la conséquence des structures syntaxiques dans lesquelles les verbes sont situés. En effet, le sujet de *trouvent* est placé tout de suite après le verbe. Or, ce genre de structure est plutôt exceptionnel en français, alors qu'il est habituel de trouver le sujet avant le verbe, pour ne pas dire le précédant immédiatement. À l'instar d'autres didacticiens, nous faisons le pari que les élèves ont automatisé cette régularité de la langue et procèdent, plus souvent qu'autrement, à des accords de proximité. Or, l'efficacité de cette procédure s'amointrit au fur et à mesure que les pratiques scolaires placent les élèves devant des énoncés plus complexes.

À notre avis, c'est également l'accord de proximité qui est en cause dans la faiblesse des résultats obtenus pour *captivent*. Le noyau du sujet pluriel est très éloigné du verbe et en est séparé par deux donneurs potentiels au singulier : *le* et *l'histoire*. Ils sont 89,4 % à accorder le verbe au singulier. La rupture de la chaîne morphologique est réputée problématique selon Jaffré et Bessonnat (1993) et plus encore lorsque cette chaîne est rompue par d'autres chaînes qui pistent les élèves vers d'autres donneurs. L'analyse de l'énoncé *Je les trouve* en témoigne également, alors que seulement la moitié des élèves ont accordé le verbe avec le pronom *je*.

Des structures syntaxiques plus simples obtiennent de meilleurs résultats, mais leur faible taux de réussite n'en est pas moins inquiétant. Si 74,7 % des élèves parviennent à accorder un verbe dont le sujet est un pronom relatif (*qui*), ils ne sont que les deux tiers à réussir l'accord lorsque le donneur et le verbe sont éloignés de quelques mots

dans les énoncés *les contes très amusants avaient* (66 %) et *les oiseaux migrants semblent* (62,1 %). Ces résultats suggèrent la fragilité des connaissances syntaxiques des élèves de première secondaire, qui emploient trop souvent l'accord de proximité comme procédure pour résoudre l'accord sujet-verbe.

4.1.4 Le système verbal : la reconnaissance de verbes du premier groupe à l'infinitif

La dictée contient cinq verbes du premier groupe à l'infinitif qui sont indiqués au tableau 4.13, accompagnés de leurs caractéristiques morphosyntaxiques et de leur taux de réussite et de pourcentage de graphies fautives.

La fourchette à l'intérieur de laquelle se situent les résultats des élèves est de 85,4 % à 50,3 %, avec une moyenne de 69,4 %. *Quitter*, le verbe le mieux réussi, est également l'un des derniers de la dictée. Il est situé dans un groupe adjectival (*ravis de quitter*) et n'est précédé d'aucun mot qui aurait pu susciter un signal d'accord fautif. La graphie fautive la plus fréquente le concernant consiste en l'usage de la forme du participe passé masculin singulier (*quitté*, 10,8 %), alors que les graphies **quittés* (2 %), **quitters* (0,7 %) et **quittée* (1 %) sont marginales. La situation est similaire pour *rencontrer*, qui est construit à partir d'un semi-auxiliaire à un temps composé. 80,9 % des élèves utilisent la marque de l'infinitif et 14,7 % lui préfèrent la forme du participe passé au masculin singulier. Là encore, les graphies **rencontrées* (2 %), **rencontrés* (1,4 %), **rencontrers* (0,7 %) et **rencontrez* (0,3 %) sont marginales.

Tableau 4.13 : Les verbes du premier groupe à l'infinitif, leurs caractéristiques morphosyntaxiques et leur taux de réussite

Énoncés	Caractéristiques morphosyntaxiques	% de réussite	% de graphies fautives
les rassurer	verbe du premier groupe; précédé d'un pronom <i>les</i> .	62,4 %	és - 23,1 % ers - 7,8 % é - 3,7 % ées - 2 % éent - 0,7 ée - 0,3 %
de vous donner	verbe du premier groupe; précédé d'un pronom <i>vous</i> .	50,3 %	ez - 42,5 % é - 5,4 % és - 0,7 % ers - 1 %
sont allées rencontrer	verbe du premier groupe; avec le semi-auxiliaire aller à un temps composé.	80,9 %	é - 14,7 % ées - 2 % és - 1,4 % ers - 0,7 % ez - 0,3 %
les embrasser	verbe du premier groupe; précédé d'un pronom <i>les</i> .	67,8 %	és - 18,6 % ers - 9,8 % é - 3,4 % ées - 0,3 %
de quitter	verbe du premier groupe; précédé d'une préposition	85,4 %	é - 10,8 % és - 2 % ée - 1 % ers - 0,7 %
Moyenne		69,4 %	

Les phrases qui comportent les trois autres cas de la dictée ont été construites de façon à susciter un signal d'accord fautif qui nécessite, pour les élèves, d'inhiber leurs automatismes. *Rassurer* (62,4 %) et *embrasser* (67,8 %) sont précédés du pronom *les*.

Or, nous avons pu le constater à maintes reprises, *les* envoie un signal d'accord très puissant qui provoque l'ajout d'un *s* au mot qui le suit. Plusieurs élèves obéissent à ce signal et écrivent **rassurers* (7,8 %) et **embrassers* (9,8 %), et ce, malgré le fait qu'il ne s'agit pas de formes avérées du verbe. D'autres répondent au signal d'accord, mais en respectant le fait qu'ils sont en présence d'un verbe. Ainsi, ce sont près de 18,6 % qui écrivent **embrassés* (un seul élève lui préfère la forme féminine **embrassées*, même en l'absence de tout donneur potentiel). Quant à **rassurés*, ils sont 23,1 % à choisir cette graphie (et 2 % pour la forme féminine **rassurées*). Dans ce dernier cas, un seul élève propose la graphie non avérée **rassuréent*, qui combine la forme du participe passé et la forme conjuguée du verbe.

L'infinitif le moins bien réussi de la dictée est *donner* (50,3 %). Devant le verbe se trouve le pronom *vous*, qui commande généralement la marque verbale *ez*. Cette procédure est relativement automatisée chez les élèves qui commencent le cours secondaire, mais elle est plus difficilement inhibée lorsque le contexte syntaxique n'est pas adéquat. C'est ce qui s'est produit pour 42,5 % des élèves qui ont écrit **donnez*. La forme du participe passé **donné* (5,4 %) est peu utilisée dans ce cas. Là encore, les graphies **donnés* (0,7 %) et **donners* (1 %) sont marginales.

4.1.5 Le système verbal : l'accord du participe passé

Dans le tableau 4.14, nous retrouvons les dix-sept participes passés présents dans la dictée, accompagnés de leurs principales caractéristiques morphosyntaxiques.

Tableau 4.14 : Les participes passés et leurs caractéristiques morphosyntaxiques

Éléments	Caractéristiques	finale
<u>Peints</u> en rouge, [les jolis bateaux]	adjectif participe, déplacé en tête de phrase, antéposé au donneur <i>les jolis bateaux</i>	/3/
[les jolis bateaux de métal] seront <u>posés</u>	employé avec auxiliaire <i>être</i> , donneur éloigné	/e/
chaque [mot] <u>lu</u>	adjectif participe, expansion d'un GN, déterminant ambigu en nombre	/y/
les piscines municipales [qu']ils ont <u>aimées</u>	employé avec auxiliaire <i>avoir</i> , accord avec le CD antéposé <i>qu'</i> , dont l'antécédent est <i>les piscines municipales</i> , fém. plur.	/e/
<u>racontés</u> avec beaucoup de finesse, [les contes]	adjectif participe, déplacé en tête de phrase, antéposé au donneur <i>les contes très amusants</i>	/e/
les contes ... avaient <u>plu</u>	employé avec <i>avoir</i> , invariable	/y/
aux élèves qui avaient <u>ri</u>	employé avec <i>avoir</i> , invariable	/i/
tout le monde avait <u>décidé</u>	employé avec <i>avoir</i> , invariable	/e/
à peine <u>sorties</u> du bureau, [les filles]	adjectif participe, déplacé en tête de phrase, antéposé au donneur <i>les filles</i>	/i/
[les filles] sont <u>allées</u> rencontrer	employé avec <i>être</i> , donneur rapproché, structure avec semi-auxiliaire	/e/
le peu d'élèves <u>inscrits</u>	adjectif participe, expansion d'un GN, ambiguïté sémantique en nombre du donneur	/i/
le panier [que] tu as <u>rempli</u>	employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> , accord avec le CD antéposé <i>que</i> , dont l'antécédent est <i>le panier</i> , masc. sing.	/i/
le panier ... a <u>été</u> oublié	employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> , invariable	/e/
[le panier] ... a été <u>oublié</u>	employé avec l'auxiliaire <i>être</i> à un temps composé, donneur masc. sing.	/e/
les fruits ont <u>été</u> mangés	employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> , invariable	/e/
[les fruits] ont été <u>mangés</u>	employé avec l'auxiliaire <i>être</i> à un temps composé, donneur rapproché, masc. plur.	/e/
les oiseaux migrateurs semblent fort <u>ravis</u>	employé avec un verbe attributif; attribut du sujet, avec un GAdv comme expansion.	/i/

Pour les analyser, deux possibilités s'offrent à nous : une analyse à partir de la finale du verbe et une analyse à partir de la règle qui régit leur accord. À notre avis, il est productif de combiner les deux points de vue pour bien comprendre comment les élèves de première secondaire de notre étude gèrent la reconnaissance et l'accord des participes passés.

4.1.5.1 La reconnaissance des participes passés en /e/

Dans le tableau 4.15, nous retrouvons les neuf participes passés en /e/ de la dictée. Nous les inscrivons à l'intérieur de l'énoncé d'origine et indiquons le taux de réussite de reconnaissance de la forme du participe passé (*él/és/ée/ées*), nonobstant pour l'instant la réussite de l'accord. La fourchette dans laquelle se situe l'usage de formes avérées est grande (entre 96,9 % et 49,8 %), ce qui pourrait laisser croire à une reconnaissance instable (47,1 % d'écart), mais si nous en retirons *racontés*, nous constatons que l'écart entre les taux de réussite n'est plus que de 15,7 %, ce qui témoigne d'une relative homogénéité des résultats des élèves pour la reconnaissance du participe passé en /e/ et sa distinction des autres formes du verbe, dont la forme infinitive.

Tableau 4.15 : La reconnaissance des participes passés en /e/

Énoncés	% de réussite de la reconnaissance du pp	formes fautives et % associés
les jolis bateaux de métal seront <u>posés</u>	89,8 %	er - 9,8 % poséent 0,3 %
les piscines municipales qu'ils ont <u>aimées</u>	96 %	er - 2,7 % ez - 0,3 %
<u>Racontés</u> avec beaucoup de finesse, les contes	49,8 %	er - 43,1 % ez - 7,1 %
tout le monde avait décidé	90,1 %	er - 9,6 % ez - 0,3 %
les filles sont allées rencontrer	88 %	er - 11,3 % ait - 0,3 % alléent - 0,3 %
le panier que tu as rempli de pommes a <u>été</u> oublié	96,9 %	était - 2,4 % ète - 0,7 %
le panier que tu as rempli de pommes a été <u>oublié</u>	76,9 %	er - 23,1 %
les fruits ont <u>été</u> mangés	96 % *étés - 3,1 %	était - 1,7 % étaient - 0,7 % ète - 0,3 % éter - 0,3 %
les fruits ont été <u>mangés</u>	81,2 %	er - 18,1 % ez - 0,3 % mangéent - 0,3 %
Moyenne	85 %	

L'écart de près de 40 % constaté entre *racontés* et les autres participes passés en /e/ est très révélateur de la pression exercée par la structure syntaxique de la phrase sur la reconnaissance des catégories morphologiques. Dans ce cas-ci, *racontés* commence la phrase. C'est un adjectif participe; il s'accorde avec le noyau du GN qu'il complète, lequel noyau est postposé à l'adjectif. Selon le principe dynamique expliqué par

Jaffré et Bessonnat (1993), le scripteur éprouve de la difficulté à maintenir en tête un accord lorsque le donneur se trouve plus loin dans la phrase. Or, ce que nous constatons ici, c'est que la présence du participe passé en tête de phrase ne nuit pas seulement à son accord, nous le verrons plus loin, mais également à la reconnaissance de sa catégorie morphologique. Certes, les élèves identifient là un verbe, mais les formes qu'ils choisissent relèvent du mode infinitif (43,1 %) ou du mode impératif (7,1 %). Bien que la syntaxe française permette dans certains contextes l'usage de ces modes en début de phrase (*raconter des histoires me plaît/ racontez une histoire*), ce n'était pas possible ici. Or, le présent énoncé avait ceci de particulier que la stratégie de remplacement, habituellement utilisée par les élèves pour distinguer un verbe infinitif d'un participe passé, avait de grandes chances d'échouer si les élèves s'en tenaient à ne vérifier que les premiers mots : *raconter/mordre avec beaucoup de finesse*. Cela nous démontre que les élèves ne comprennent pas nécessairement ce qui, sur le plan syntaxique, distingue l'infinitif du participe passé, mais qu'ils ont appris à utiliser des stratégies de repérage desquelles ils dépendent.

Les deux autres participes passés de notre corpus qui sont les moins bien identifiés sont *oublié* (76,9 %) et *mangés* (81,2 %). Là encore, nous expliquons cette différence par la pression exercée par la structure syntaxique de la phrase. Dans les deux cas, il s'agit de verbes à la forme passive à un temps composé. Par conséquent, il y a un enchaînement de trois verbes. Si le deuxième verbe est généralement reconnu comme participe passé, certains élèves ne parviennent pas à identifier le mode du troisième verbe, choisissant alors la forme infinitive (23,1 % dans le cas de *oublié* et 18,1 % dans le cas de *mangés*). Observons-nous là un effet de l'enseignement d'une procédure explicite qui commande la forme infinitive pour le troisième verbe, comme pour l'énoncé *les filles sont allées rencontrer*? Ou sommes-nous en présence d'une procédure intuitive qui s'explique par un phénomène d'occurrence? Impossible de le

dire. Mais chose certaine, l'écart de dix points entre la reconnaissance de ces deux participes passés et les autres n'est probablement pas fortuit.

Par ailleurs, le participe passé du verbe *être* (*été*) est, lors de ses deux apparitions, toujours le mieux réussi. Cela s'explique probablement parce qu'il est impossible de le confondre avec la forme infinitive du verbe. De plus, le participe passé du verbe *être* est largement utilisé depuis le début du primaire, et l'on peut penser que sa graphie, toujours invariable, a été automatisée par la quasi-totalité des élèves. C'est pourquoi les graphies non normées nous semblent surprenantes, de l'ajout d'un s (**étés*) aux formes de l'imparfait (*était/étaient*), à de bien étranges inventions (**ète/*éter*). Ces erreurs sont relativement rares dans notre corpus, tout comme le sont les formes composites *alléent*, *poséent* et *mangéent* (qui, soit dit en passant, ne sont pas le fait d'un seul élève). La grande majorité des élèves utilisent des formes avérées du verbe. Sans surprise, l'erreur la plus fréquente dans tous les cas (sauf *été*) est la confusion avec le verbe infinitif.

4.1.5.2 La réussite de l'accord des participes passés en /e/

Puisque nous savons maintenant quels sont les contextes syntaxiques dans lesquels les participes passés en /e/ sont les mieux reconnus, nous allons nous attarder à la réussite de leur accord. Dans le tableau 4.16, nous avons indiqué le taux de réussite en genre et en nombre du participe passé et précisé les taux obtenus pour les formes fautives. À titre indicatif, nous avons ajouté le pourcentage de reconnaissance du participe passé tel que présenté au tableau 4.15 et la règle qui régit son accord.

Tableau 4.16 : Les taux de réussite de l'accord des participes passés en /e/

Énoncés	% de pp reconnus	Règles	% de réussite genre/nombre	formes fautives et % associés
les jolis bateaux de métal seront <u>posés</u>	89,8 %	<i>être</i> /sujet	és - 43,4 %	é - 41,3 % ée - 2,7 % ées - 2,4 %
les filles sont <u>allées</u> rencontrer	88 %	<i>être</i> /sujet	ées - 40,8 %	é - 34,9 % és - 9,6 % ée - 2,7 %
le panier que tu as rempli de pommes a été <u>oublié</u>	76,9 %	<i>être</i> /sujet	é - 76,3 %	ée - 0,3 % és - 0,3 %
les fruits ont été <u>mangés</u>	81,2 %	<i>être</i> /sujet	és - 25,9 %	é - 54,6 % ées - 0,7 %
les piscines municipales qu'ils ont <u>aimées</u>	96 %	<i>avoir</i> /complément direct féminin pluriel antéposé	ées - 3,7 %	é - 74,6 % és - 18,6 %
tout le monde avait <u>décidé</u>	90,1 %	<i>avoir</i> /complément direct postposé	é - 81,6 %	és - 8,5 %
le panier que tu as rempli de pommes a <u>été</u> oublié	96,9 %	<i>avoir</i> /complément direct masculin singulier antéposé	é - 96,9 %	
les fruits ont <u>été</u> mangés	96 %	<i>avoir</i> /sans complément direct	é - 93,9 %	és - 3,1 %
<u>Racontés</u> avec beaucoup de finesse, les contes	49,8 %	Adjectif participe déplacé	és - 14,2 %	é - 35,3 % ée - 0,3 %
Moyenne	85 %		53 %	

Si les élèves sont en mesure d'utiliser une forme avérée du participe passé dans 85 % des cas de la dictée, ce ne sont que 53 % d'entre eux qui sont bien accordés. Une première lecture du tableau indique que les écarts entre les taux de réussite (en caractère gras) sont énormes, variant entre 96,9 % et 3,7 %. Pour y voir plus clair, nous analyserons les énoncés en les regroupant selon les trois règles de base de l'accord des participes passés et tenterons d'en dégager des tendances.

Nous avons quatre participes passés dont l'accord était régi par le sujet. Leur taux de réussite varie entre 76,3 % et 25,9 %. Sur ces quatre, trois nécessitaient l'ajout de marques. Seul *oublié* demeurait masculin singulier, et c'est d'ailleurs celui qui est le mieux réussi. Identifié à 76,9 %, presque tous (76,3 %) choisissent de le laisser invariable. *Posés* est identifié comme un participe passé par 89,8 % des élèves. Parmi ceux-ci, 41,3 % choisissent de le laisser invariable, alors que 48,5 % l'accordent. Un faible pourcentage (5,1 %) n'y parvient pas correctement, ajoutant la marque du féminin en l'absence de donneur potentiel. Le comportement des élèves pour le participe passé *allées* est similaire. Ils sont 88 % à l'identifier correctement, 34,9 % d'entre eux choisissent de le laisser invariable, alors que 53 % l'accordent. Or, l'accord n'est pas aussi bien réussi que pour *posés*, car *allées* nécessite l'ajout de deux marques. Comme nous l'avons constaté précédemment pour les adjectifs, la gestion du double accord est plus complexe et certains élèves oublient l'un ou l'autre. C'est ce qui explique que 9,6 % des élèves aient écrit *allés* et que 2,7 % lui aient préféré la forme *allée*.

Le participe passé *mangés* est le dernier cas accordé avec le sujet. Il est construit à partir de l'auxiliaire *être* à un temps composé et a été reconnu comme un participe passé par 81,2% des élèves. Parmi ceux-ci, 54,6 % choisissent de le laisser invariable, alors que seuls 25,9 % des élèves l'accordent avec le sujet. C'est donc dire qu'en présence d'un double auxiliaire, non seulement la reconnaissance du participe passé est un peu plus faible, mais la réussite de son accord l'est également. Les élèves sont plus nombreux à se rabattre sur ce que nous croyons être, en cohérence avec les recherches sur l'acquisition de la morphographie (Brissaud et Sandon, 1999), une première procédure de gestion du participe passé en /e/, son invariabilité. En effet, si nous prenons la moyenne des graphies en *é* de ces trois participes passés (*posé*,

mangé et allé), nous constatons que 43,6% des élèves ont tendance à laisser le participe passé en /e/ invariable, même en présence de l'auxiliaire *être*.

Dans notre dictée, nous retrouvons quatre cas de participe passé en /e/ construits avec l'auxiliaire *avoir*, dont un seul s'accorde. Deux cas sont similaires : il s'agit des participes passés de l'auxiliaire *être* à un temps composé (*a été oublié/ont été mangés*). D'usage très courant, ils ne présentaient pas de difficulté importante pour en maîtriser l'orthographe, puisqu'ils ne nécessitent jamais l'ajout de marque morphologique. C'est ce qui explique leur taux élevé de réussite, 96,9 % et 93,9 %. Toutefois, nous observons une erreur intéressante chez 3,1 % des élèves qui ont accordé *été* au pluriel (*étés*), dans l'énoncé *les fruits ont été mangés*, faisant ainsi l'accord avec le sujet. Cette erreur ne se retrouve pas dans l'énoncé *le panier... a été oublié*, le sujet étant masculin singulier et éloigné du verbe. Elle pourrait traduire une réflexion métalinguistique n'ayant pas mené à la bonne réponse, mais démontrant que le participe passé a bel et bien été reconnu et a été accordé avec le sujet, nonobstant la présence de l'auxiliaire *avoir*.

En ce qui concerne *décidé*, il est construit avec l'auxiliaire *avoir* et le complément direct est placé après le verbe. En conséquence, il reste invariable. 90,1 % des élèves l'ont correctement reconnu et 81,6 % l'ont bien écrit. Seuls 8,5 % des élèves lui ont ajouté un *s*, l'accordant au pluriel. Cette erreur s'explique probablement par le fait que le sujet du verbe étant un nom collectif (*monde*), plusieurs élèves ont cru qu'il était au pluriel (voir 4.1.1). Pour ces élèves, la présence de l'auxiliaire *avoir* n'a pas permis d'en prévenir l'accord.

Quant aux graphies réussies, l'invariabilité de ce participe passé ne nous permet pas de trancher entre quatre possibilités : a) l'élève a automatiquement laissé le participe passé invariable, comme nous avons pu le constater précédemment pour l'auxiliaire *être*; b) l'élève a accordé le participe passé avec le sujet masculin singulier; c) l'élève

n'a pas accordé le participe passé parce qu'il croit que les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* sont invariables; d) l'élève n'a pas accordé le participe passé parce qu'il a identifié l'auxiliaire *avoir* et qu'il n'a pas trouvé de donneur potentiel.

Une partie de la réponse nous paraît ressortir de l'analyse des graphies de *aimées*. Il s'agit du seul cas d'accord du participe passé régi par le complément direct qui nécessitait l'ajout de morphogrammes, et son faible taux de réussite de 3,7 % en fait le mot le moins bien accordé de toute la dictée. Pourtant, il a été largement reconnu : 96 % des élèves lui donnent une forme avérée du participe passé, mais 74,6 % le laissent invariable. Nous pouvons supposer qu'une partie de ces élèves ont utilisé une procédure qui commande l'invariabilité des participes passés, et ce, peu importe l'auxiliaire utilisé. Toutefois, les entretiens métagraphiques de l'étude pilote nous permettent de croire que certains des meilleurs élèves ont correctement identifié l'auxiliaire *avoir*, mais qu'ils appliquent, en sa présence, une procédure d'invariabilité, alors qu'ils ne procèdent pas ainsi en présence de l'auxiliaire *être*. Notre dispositif expérimental ne permet pas d'approfondir cette question. Enfin, il est plus facile pour nous d'expliquer le choix de 18,6 % des élèves d'écrire *aimés*. Ayant reconnu un participe passé, ces derniers l'accordent avec le sujet, peu importe la nature de l'auxiliaire utilisé. Nous pouvons donc penser qu'il existe également certains élèves qui utilisent systématiquement cette procédure.

Le dernier participe passé du tableau 4.16, *racontés*, est le seul de cette catégorie que nous considérons au titre d'adjectif participe. Complément du nom *contes*, il a été déplacé hors du syntagme nominal et commence la phrase. À ce titre, il a été peu reconnu par les élèves, alors qu'un peu moins de 50 % d'entre eux lui ajoutent des marques avérées du participe passé, et, de ce nombre, 35,3 % choisissent de le laisser invariable. Seuls 14,2% des élèves parviennent à l'accorder correctement, ce qui en fait le deuxième participe passé le moins bien réussi de cette catégorie. Le principe

dynamique selon lequel il est plus difficile d'accorder un mot qui précède le signal d'accord de la chaîne morphologique peut expliquer ces résultats. Nous avons ici un excellent exemple de l'impact des caractéristiques morphosyntaxiques, d'abord sur la reconnaissance des adjectifs participes, puis sur la réussite de leur accord.

4.1.5.3 Reconnaissance et accord des participes passés qui ne se terminent pas en /e/

Dans la dictée, nous avons huit participes passés qui ne se terminent pas par le son /e/. Ils sont présentés dans le tableau 4.17 avec leur taux de réussite obtenu pour l'accord en genre et en nombre. Dans les dernières colonnes, nous avons ajouté les marques fautives, en distinguant celles qui relèvent du participe passé et celles qui relèvent du verbe conjugué ou d'autres formes inexistantes en français.

La fourchette des taux de réussite varie de 50,5% à 10,6 %, avec une moyenne de 32 %. C'est nettement inférieur à la réussite des accords des participes passés en /e/, dont la moyenne est de 53 %. Ces résultats vont à l'encontre de l'idée voulant que ce soit ces participes passés qui posent les plus grands défis aux élèves. Tout comme pour les participes passés en /e/, nous analyserons les énoncés en les regroupant selon les trois règles de base de l'accord et tenterons d'en dégager des tendances.

Tableau 4.17 : La reconnaissance des participes passés qui ne se terminent pas en /e/ et leur taux de réussite

Énoncés	Règles	% de réussite des accords en genre et en nombre	graphies fautives avérées du pp et % associés	graphies fautives non avérées du pp et % associés
les oiseaux migrants semblent fort <u>ravis</u>	<i>être/sujet</i>	ravis - 48,6 %	ravie - 17,1 % ravi - 14 % ravies 4,8 %	ravient - 9,9 % ravit - 5,5 %
chaque mot <u>lu</u>	adjectif participe/ Groupe du nom	lu - 43,2 %	lus - 25,3 % lues - 3,1 % lue - 8,6 %	lut - 14 % lû - 0,3 % lût - 1 % luent - 4,1 % l'eux - 0,3 %
le peu d'élèves <u>inscrits</u>	adjectif participe/ Groupe du nom	inscrits - 24,4 %	inscrit - 47,1 %	inscrivent - 12,2 % inscrits - 8,5 % inscrive - 4,7 % inscri - 2 % inscrip - 0,3 % inscribes - 0,3 % inscrivent - 0,3 %
<u>Peints</u> en rouge, les jolis bateaux	adjectif participe déplacé	peints - 10,8 %	peint - 72,4 %	peins - 4,1 % peind - 1,4 % peinds - 0,7 % pain/pein - 8,2 % paindre - 0,3 % peignent - 1,4 %
À peine <u>sorties</u> du bureau, les filles	Adjectif participe déplacé	sorties - 10,6 %	sortie - 39,9 % sorti - 20,1 % sortis - 6,8 %	sortit - 16,4 % sortient - 5,8 % sortir - 0,3 %
les contes très amusants avaient <u>plu</u> aux élèves	<i>avoir/ complément direct</i>	plu - 37 %	plus - 52,1 % plue - 3,1 %	plut - 5,1 % plût - 0,7 % pluent - 2,1 %
aux élèves qui	<i>avoir/</i>	ri - 30,9 %		rit - 30,6 %

avaient <u>ri</u> aux éclats	<i>complément direct</i>			ris - 15,5 % rient - 11,7 % rie - 7,6 % rits - 1,7 % ries - 1 % rît - 0,3 % riaît - 0,3 % riz - 0,3 %
le panier que tu as <u>rempli</u> de pommes	<i>avoir/ complément direct</i>	rempli - 50,5 %	remplis - 22 % remplie - 21 % remplies - 0,3 %	remplit - 6,1 %
Moyenne		32 %		

Les participes passés employés avec l'auxiliaire être

Ravis est le seul participe passé de cette catégorie à être construit avec un auxiliaire *être* à la forme passive. À ce titre, il peut être considéré comme un adjectif participe, attribut du sujet. Par ailleurs, plusieurs élèves de l'étude pilote l'ont vu comme un adjectif plutôt qu'un verbe : son appartenance au système verbal n'est donc pas assurée pour tous. De tous les participes passés de ce corpus, *ravis* obtient un des meilleurs résultats, avec 48,6 % de bons accordeurs; ce pourcentage augmente légèrement si nous y ajoutons les 4,8 % d'élèves qui ont écrit *ravies*. L'ajout de cette marque typique du féminin a de quoi surprendre en l'absence de donneur potentiel. La situation est d'autant plus surprenante lorsque nous constatons qu'ils sont 17,1 % à écrire *ravie* sans la marque du pluriel. Deux explications sont plausibles. D'une part, les élèves croient peut-être que *ravi* prend toujours un *e*. Il est, par ailleurs, souvent employé avec un substantif féminin. Mais le morphogramme *e* a plusieurs significations, dont un sens bien particulier pour les verbes : il représente la première et la troisième personne. Cogis (2005) fait remarquer que certains élèves éprouvent

un malaise en présence de formes verbales qui se terminent par un *i* ou un *u*, sans lettre muette. Ils manifestent alors le besoin de combler ce vide morphographique en cherchant, dans leurs connaissances grammaticales, une lettre qui pourrait jouer ce rôle, généralement *t*, *s*, ou *e*. Dans le cas de *ravis*, son association à la catégorie du verbe a peut-être incité certains élèves à privilégier le morphogramme *e* sur le modèle de *je paie*, *je broie*, *je crie*. C'est également pourrait expliquer le choix de 5,5 % des élèves d'écrire *ravit*, même s'il ne s'agit pas d'une forme avérée du participe passé. Et qui sait si derrière le taux de réussite élevé obtenu par la graphie *ravis* ne se cache pas un raisonnement similaire?

Les adjectifs participes

Quatre participes passés de ce corpus sont employés sans auxiliaire et sont considérés comme des adjectifs participes. Les deux plus réussis sont des compléments du nom à l'intérieur d'un syntagme nominal, *lu* (43,2 %) et *inscrits* (24,4 %). Cependant, dans les deux cas, l'ambiguïté sémantique de leur déterminant indéfini (*chaque* et *le peu d'*) a certainement contribué à l'augmentation des erreurs. En effet, si nous regroupons les taux de réussite obtenus pour les formes du pluriel et du singulier, nous constatons une nette amélioration (*lu/lus* : 68,5 % et *inscrits/inscrit* : 71,5 %). *Lu* a été écrit de huit façons différentes, dont six formes ne conviennent pas du tout au contexte de la phrase ou n'existent tout simplement pas. Parmi les erreurs les plus fréquentes, nous constatons l'ajout d'un *e* qu'aucun donneur potentiel ne vient justifier (*lue*, 8,6 % et *lues*, 3,1 %), sous l'influence peut-être d'autres verbes comme *il pollue*. Nous relevons également l'ajout d'un *t* (14 %) qui relève de la conjugaison du passé simple (*il lut*). Cette confusion avec les formes conjuguées du verbe est encore plus évidente dans le cas de 4,1 % des élèves qui ajoutent la marque du pluriel *luent*. Enfin, quelques-uns utilisent l'accent circonflexe (1,3 %) et un élève ne reconnaît tout simplement pas le mot (*l'eux*).

Inscrits suscite des formes encore plus variées. Son orthographe lexicale a occasionné quelques soucis aux élèves et nous croyons que cela se répercute sur la variété des graphies finales. À l'exception des deux formes mentionnées plus tôt, c'est l'ajout de la marque du pluriel du verbe conjugué *ent* qui est choisi par le plus d'élèves (*inscrivent*, 12,2 % et *inscrivent*, 3 %), et ce, malgré le fait qu'ils ne s'agit pas de formes existantes en français. Le *t* est, par ailleurs, omis pour 8,5 % des élèves (*inscris*), un élève le remplaçant par un *e* (*inscries*). Enfin, 4,7 % des élèves lui ajoutent seulement le *e* sans faire l'accord au pluriel (*inscrie*) et seul 2 % ne lui ajoutent pas de marque (*inscri*). Là encore, il semble que les élèves aient ajouté des marques relevant de la conjugaison plutôt que celles, attendues, du système nominal.

Les deux autres adjectifs participes occupent également la fonction de complément du nom, mais ils sont extraits du syntagme nominal et placés en tête de phrase. Nous avons vu précédemment avec *racontés* la très forte pression exercée par cette structure syntaxique à la fois sur la reconnaissance du participe passé et sur son accord. Les résultats des élèves sont similaires ici. *Peints*, premier mot de la dictée, a été bien accordé par 10,8 % des élèves, bien qu'ils soient 72,4 % à lui avoir ajouté la marque finale *t*. Quant à *sorties*, il récolte un maigre 10,6 % de réussite. Certes, ils sont 39,9 % à écrire *sortie*, mais nous croyons qu'il s'agit là pour plusieurs d'une association fautive avec le nom, comme nous l'avons entendu souvent lors des entretiens métagraphiques de l'étude pilote. Quant aux autres élèves, certains ont privilégié la forme invariable (*sorti*, 20,1 %), alors que d'autres ne sont pas parvenus à gérer le double accord (*sortis*, 6,8 %). Toutefois, cette forme étant également utilisée en conjugaison, il se peut que les élèves aient, dans ce dernier cas, simplement voulu éviter de laisser *sorti* sans morphogramme.

L'ajout de marques qui relèvent de la conjugaison s'observe plus facilement avec les autres choix graphiques des élèves, *sortit* (16,4 %) et *sortient* (5,8 %). *Peints* n'est pas en reste : certains l'écrivent *peins* (4,1 %), d'autres *peind* (1,4 %) ou *peinds* (,7 %), ce qui témoigne de leur hésitation à écrire ce verbe irrégulier. Enfin, quelques-uns lui ajoutent la marque *ent* (*peintent*, 1,4 %), et ce, malgré les indices sonores dissuasifs. Par ailleurs, ce mot fait partie de ceux qui n'ont pas toujours été compris et dont l'orthographe lexicale varie énormément. C'est ce qui explique que 8,2 % des élèves n'aient pas ajouté de marque, écrivant parfois *pain*, *pein* ou *pin*.

Les participes passés employés avec l'auxiliaire avoir

Notre analyse se termine avec les trois participes passés de ce corpus qui étaient employés avec l'auxiliaire *avoir* dans notre dictée. Dans les trois cas, le participe passé demeurait au masculin singulier, l'un s'accordant avec le CD placé avant et les autres restant invariables. Lors de la construction de la dictée, nous avons fait ce choix pour observer le comportement des élèves en face de tels participes passés. S'il est entendu que la procédure de l'invariabilité du participe passé en /e/ est encore très présente au début du secondaire, ce n'est pas le cas des autres formes du participes passés, alors que les élèves cherchent plutôt à les accorder avec un sujet, nonobstant l'auxiliaire. L'invariabilité de ces trois cas permet de l'observer.

Le participe passé le mieux réussi est *rempli* : 50,5 % des élèves ont choisi de le laisser masculin singulier. C'est donc dire qu'ils sont plusieurs à avoir identifié là le participe passé et à avoir évité les formes conjuguées du verbe. Toutefois, 22 % des élèves lui ajoutent la marque *s*. Puisqu'aucun donneur potentiel pluriel n'est présent, nous croyons qu'il s'agit d'une confusion avec la forme conjuguée *tu remplis*, d'autant plus que le pronom est situé un peu avant le participe passé. Ils sont 6,1 % des élèves à lui ajouter la marque *t* de la troisième personne du singulier. Plus nombreux sont les

élèves à ajouter le *e* (*remplie*, 21 % et *remplies* ,3 %). Là encore, l'absence de donneur féminin ne peut expliquer ce choix graphique et pourrait témoigner en faveur du malaise qu'éprouvent certains élèves à laisser un mot se terminer par *i* ou *u* sans morphogramme.

Quant au participe passé *ri*, il est réussi par 30,9 % des élèves. Neuf graphies fautives témoignent des hésitations des élèves. D'abord, tout comme *rempli*, *ri* reçoit les marques typiques du verbe conjugué. Ils sont 30,6 % des élèves à lui ajouter un *t*. Un élève lui adjoint même l'accent circonflexe qui est utilisé au passé simple et au subjonctif imparfait (*rît*). Ce choix nous permet de croire que ces élèves n'ont pas accordé avec le sujet, qui est au pluriel, mais qu'ils ont de la difficulté à laisser *ri* sans morphogramme. Dans le doute, ils en utilisent un qui provient de la conjugaison. Quant au morphogramme *e*, 7,6 % des élèves l'utilisent, malgré l'absence de donneur féminin. Enfin, un élève l'écrit à l'imparfait (*riait*) et un autre utilise le substantif *riz*.

L'accord avec le sujet pluriel ne domine pas les choix des élèves. La distance du sujet et la présence du pronom *qui* peuvent expliquer ce résultat, mais considérant le taux de réussite, somme toute assez bon du verbe *avaient* (74,7 %), nous ne croyons pas que l'accord avec le sujet ait été une procédure très utilisée par les élèves dans ce cas-ci. Elle peut toutefois expliquer le choix de *rient* que font 11,7 % des élèves, de même que *rits* (1,7 %) et *ries* (1 %). De plus, elle a peut-être contribué à augmenter le taux d'occurrence de *ris* (15,5 %), quoique dans ce cas, l'ajout du *s* peut avoir simplement comblé le vide morphographique constaté par les élèves. Quant à *plu*, réussi par 37 % des élèves, il reçoit la marque *s* dans 52,1 % des cas. Le *e* est utilisé dans 3,1 % des cas, le *t*, avec ou sans accent circonflexe sur le *u*, l'est dans 5,8 % des copies. Enfin, *pluent* apparaît sous la plume de 2,1 % des élèves.

4.1.6 Remarques conclusives sur les représentations

Dans cette première partie de notre analyse, nous avons passé en revue toutes les graphies des élèves, qu'elles soient fautives ou non, dans le but d'identifier les représentations partagées par un ensemble d'élèves qui peuvent être considérées comme des obstacles au développement de la compétence morphographique. Ainsi, nous avons recueilli et analysé des données à propos du marquage en nombre des noms, de l'accord des adjectifs, de l'accord des verbes conjugués et des verbes au participes passés, ainsi que de la reconnaissance des verbes du premier groupe à l'infinitif. Dans le chapitre cinq, ces résultats seront repris et discutés à la lumière de notre cadre théorique.

4.2 La performance en orthographe grammaticale et les biais d'évaluation de son efficacité personnelle

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous examinons la relation, chez les élèves de notre étude, entre le biais d'évaluation de leur sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale et leur performance dans ce domaine, en tenant compte du genre des élèves. Pour ce faire, nous expliquons d'abord la procédure que nous avons employée pour mesurer la performance des élèves, puis celle employée pour mesurer leur biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, nous présentons les résultats des analyses de régression.

4.2.1 La création des variables de performance en orthographe grammaticale

Dans les institutions scolaires, il est d'usage de mesurer la performance des élèves dans le volet *langue* en calculant le nombre d'erreurs par rapport à la longueur des textes. La dictée, puisqu'elle contient un nombre connu de mots, nous permet de procéder avec plus de précision en calculant la moyenne des bonnes réponses des

élèves en orthographe grammaticale pour chacune des catégories de mots, ce qui permet de nuancer notre analyse. Nous avons créé nos variables en deux étapes. D'abord, nous avons construit des scores de performance pour chacune des catégories de mots analysés dans la section précédente en nous assurant de la cohérence interne des regroupements. L'analyse des scores obtenus nous a permis de créer deux variables qui évaluent la performance en orthographe grammaticale, la variable performance - accords et la variable performance - verbes infinitifs.

4.2.1.1 Le score de performance pour le marquage en nombre du nom

Dans le tableau 4.18, nous retrouvons les 20 noms au pluriel de la dictée dans l'ordre de leur taux de réussite. À droite, nous avons indiqué la corrélation item-total. Le coefficient de corrélation item-total est un indice de consistance interne qui permet de voir si un élément est lié à l'ensemble des autres éléments du regroupement. Cela nous permet d'avoir une vue analytique et de retirer les éléments qui ne sont pas corrélés avec l'ensemble lorsque le coefficient de corrélation est inférieur à ,3.

En analysant ces résultats, nous constatons que plusieurs noms présentent un coefficient de corrélation item-total faible. Dans tous les cas, il s'agit de noms qui ont été réussis par une très forte majorité d'élèves (93% et plus). Ils fournissent ainsi peu d'information à propos de la performance des élèves. En conséquence, nous ne les retenons pas dans notre regroupement.

Tableau 4.18 : La corrélation item-total des 20 noms au pluriel de la dictée

#	Noms	% de réussite	corrélation item-total	#	Noms	% de réussite	corrélation item-total
1	des jeux	99 %	,13	11	aux élèves	92,5 %	,43
2	les oiseaux	98,6 %	,28	12	trois tartes	91,8 %	,51
3	les filles	98,6 %	,18	13	les journées	90,2 %	,38
4	les fruits	97,3 %	,24	14	deux médailles	89,1 %	,47
5	les détails	96,6 %	,33	15	nos régions	87,5 %	,34
6	les contes	95,9 %	,31	16	aux activités	82,7 %	,56
7	les étagères	94,9 %	,17	17	les ratons	81,4 %	,33
8	les piscines	94,6 %	,31	18	le peu d'élèves	74,9 %	,41
9	les jolis bateaux	93,2 %	,20	19	aux éclats	69,4 %	,46
10	des pains	92,5 %	,30	20	de pommes	68,8 %	,44

Dans le tableau 4.19 se trouvent les dix éléments qui contribuent au calcul du score de performance pour le marquage en nombre du nom. L'alpha de Cronbach de ce nouveau regroupement montre une consistance interne satisfaisante de ,76, et aucun élément ne peut être retiré de l'échelle sans la réduire. Si nous observons les corrélations item-total des éléments, nous constatons qu'elles sont toutes satisfaisantes ($r > 0,3$). Par conséquent, ces dix éléments seront retenus pour le calcul du score de performance du marquage en nombre du nom.

Tableau 4.19 : Les éléments contributifs à la création du score de performance du marquage en nombre du nom

Éléments	Corrélation item-total	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
les journées	,34	,74
les ratons	,30	,75
nos régions	,32	,74
deux médailles	,42	,73
trois tartes	,50	,73
aux élèves	,41	,74
aux éclats	,47	,73
aux activités	,56	,71
de pommes	,45	,73
le peu d'élèves	,44	,73

4.2.1.2 Le score de performance de l'accord de l'adjectif

Dans notre dictée, nous avons relevé onze cas d'accord de l'adjectif. Dans le tableau 4.20, nous les présentons en commençant par le mieux réussi. À droite, nous avons ajouté la corrélation item-total pour chacun des éléments, ainsi que l'alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément.

Tableau 4.20 : Les éléments contributifs à la création du score de performance pour l'accord de l'adjectif

Adjectifs	% de réussite	Corrélation item-total	Alpha de Cronbach en cas de suppression
les rats laveurs	84,1 %	,33	,79
les oiseaux migrateurs	83 %	,47	,77
les piscines municipales	76,2 %	,41	,78
des Jeux olympiques	74 %	,42	,78
je les trouve bien gentils	64,4 %	,37	,78
les journées pédagogiques	63,3 %	,50	,77
les détails trop sordides	60,3 %	,49	,77
les jolis bateaux	59 %	,39	,78
les contes très amusants	57 %	,52	,77
nos régions arctiques	55,6 %	,51	,77
les étagères bleues	38,4 %	,48	,77

L'analyse de ce tableau nous permet de constater que tous les adjectifs contribuent de façon significative au score de performance. De plus, les taux de réussite sont suffisamment bas pour discriminer les élèves sur la base de leur compétence. Si nous observons la corrélation item-total de chacun des éléments, nous constatons que cette corrélation est chaque fois satisfaisante ($r > ,3$). Enfin, l'alpha de Cronbach de ce regroupement est de ,79 et aucun élément ne peut être retiré sans le réduire. Par conséquent, tous les adjectifs ont été retenus pour le calcul du score de performance de l'accord de l'adjectif.

4.2.1.3 Le score de performance de l'accord des verbes conjugués

Les écarts observés entre les taux de réussite des verbes conjugués lors de l'analyse des données langagières ont permis d'illustrer la complexité des accords à l'intérieur du système verbal. Cela a des conséquences lorsque vient le temps de calculer un

score unique de performance. Pour y parvenir, nous avons cherché à obtenir le meilleur taux de consistance interne possible, compte tenu de nos résultats. Dans le tableau 4.21, nous avons inscrit, en commençant par le mieux réussi, tous les verbes conjugués de la dictée. À droite du tableau, nous avons indiqué la corrélation obtenue pour les verbes réussis à moins de 93 %, écartant d'emblée ceux qui ne permettent pas de discriminer les élèves sur la base de leur performance. L'alpha de Cronbach pour ce premier regroupement (verbes 5 à 17) est de ,54.

Tableau 4.21 : Les taux de réussite et corrélations item-total des 17 verbes conjugués

#	verbes	% de réussite	Corrélation item-total	#	verbes	% de réussite	corrélations item-total
1	les filles sont allées rencontrer	99 %		10	aux élèves qui avaient ri	74,7 %	,35
2	[les bateaux] seront posés	95,9 %		11	[les contes] avaient plu	66 %	,41
3	qu'ils ont aimées	94,9 %		12	[les oiseaux] semblent	62,1 %	,43
4	quelles sont les piscines	93,2 %		13	tout le monde avait	50 %	-,02
5	les fruits ont été mangés	90,5 %	,26	14	je les trouve	49,5 %	,22
6	Julie n'était pas	89,1 %	,29	15	je leur dis	33 %	,22
7	tu as rempli	86,2 %	,24	16	se trouvent trois tartes	12,9 %	,31
8	[le panier] a été oublié	83,7 %	,14	17	[les détails] le captivent	10,2 %	,29
9	chaque mot lu semble	76,5 %	-,25				

Une première conclusion peut être tirée de l'analyse des corrélations item-total concernant *semble* et *avait*. Ces deux éléments sont négativement corrélés avec les

autres. Il s'agit, dans les deux cas, d'erreurs liées au traitement sémantique des énoncés construits avec des déterminants ambigus sur le plan du nombre. Par conséquent, nous avons décidé de les retirer du regroupement. Quant à *a* ($r = ,14$), nous constatons qu'il est plus faiblement corrélé aux autres verbes conjugués, ce qui justifie son rejet.

Le retrait de ces trois verbes permet à l'alpha de Cronbach de grimper à ,67. Dans la deuxième colonne du tableau 4.22, nous avons indiqué les corrélations item-total obtenues par les éléments de cette nouvelle échelle. Malgré les suppressions effectuées, nous observons la présence d'autres verbes qui ne sont pas suffisamment corrélés, ce qui semble confirmer le fait qu'il s'agit de données langagières plus disparates que le regroupement par catégorie puisse le laisser croire. Afin d'augmenter la cohérence de notre échelle, nous avons décidé d'effectuer une autre suppression d'éléments : *dis* et *trouve*.

Tableau 4.22 : Les éléments contributifs à la création du score de performance pour l'accord des verbes conjugués

verbes	corrélations item-total étape 2	corrélations item-total étape 3	Alpha de Cronbach en cas de suppression
ont(2)	,28	,30	,68
était	,30	,29	,68
as	,27	,25	,69
avaient(2)	,45	,52	,62
avaient(1)	,49	,55	,61
semblent	,52	,55	,61
trouve	,20	-	-
dis	,21	-	-
trouvent	,36	,33	,67
captivent	,27	,22	,69

L'alpha obtenu augmente à ,69, ce qui témoigne d'une homogénéité plus grande des éléments de l'échelle. Toutefois, les corrélations item-total présentent encore quelques éléments qui ne sont pas suffisamment liés. Nous avons fait d'autres essais en supprimant toujours les éléments qui ne sont pas suffisamment corrélés avec l'échelle, mais les résultats obtenus ne sont jamais satisfaisants. C'est ce dernier ensemble qui présente l'alpha de Cronbach le plus intéressant. Pour ces raisons, nous avons pris la décision de les retenir pour calculer le score de performance de l'accord des verbes conjugués.

4.2.1.4 Le score de performance pour l'accord des participes passés

Dans notre dictée, nous avons relevé dix-sept cas d'accord de participes passés, dont deux qui ont été réussis à plus de 93 % (*été* et *été*) et un qui a été échoué par plus de 93 % des élèves (*aimées*). Nous avons décidé de retirer ces participes passés du processus, puisque ces derniers ne nous permettent pas de discriminer les élèves sur la base de leur performance. Nous avons également pris la décision de retirer les participes passés en /e/ dont la réussite ne nécessitait pas l'ajout de morphogrammes, car ces derniers ne sont pas de bons indicateurs de la performance. Le tableau 4.23 présente les participes passés qui ont été initialement retenus en commençant par le mieux réussi. À droite du tableau, nous avons indiqué la corrélation item-total pour chacun des éléments de l'échelle.

Tableau 4.23 : Les taux de réussite et corrélations item-total des 12 participes passés

#	participes passés	% de réussite	Corrélation item-total	#	participes passés	% de réussite	corrélacion item-total
1	rempli	50 %	,33	7	ri	30,5 %	,31
2	ravis	48,6 %	,37	8	mangés	25,8 %	,49
3	posés	43,4 %	,52	9	inscrits	24,4 %	,43
4	lu	43,2 %	,21	10	racontés	14,2 %	,57
5	allées	40,3 %	,43	11	peints	10,8 %	,37
6	plu	36,6 %	,36	12	sorties	10,5 %	,49

L'alpha de Cronbach obtenu pour ce premier regroupement est de ,76, ce qui est satisfaisant. L'analyse des coefficients de corrélation item-total montre que *lu* n'est pas suffisamment corrélé avec l'ensemble de l'échelle. Cela ne nous surprend guère, puisque *lu* fait partie de l'un des syntagmes nominaux qui ont causé quelques problèmes d'analyse tant aux élèves forts qu'aux autres à cause de la présence de déterminant indéfini. Par conséquent, nous l'avons retiré du regroupement.

Au tableau 4.24, nous reprenons les éléments qui constituent le regroupement final en indiquant leur coefficient de corrélation item-total et l'alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément. Le nouvel alpha obtenu pour ce regroupement est de ,77, ce qui est très satisfaisant. Ce sont ces onze participes passés qui serviront de base au calcul du score de performance pour l'accord des participes passés.

Tableau 4.24 : Les éléments contributifs de la création du score de performance pour l'accord des participes passés

#	participes passés	corrélation item-total	alpha en cas de suppression
1	rempli	,32	,76
2	ravis	,38	,75
3	posés	,52	,73
4	allées	,45	,74
5	plu	,35	,76
6	ri	,29	,76
7	mangés	,50	,74
8	inscrits	,45	,74
9	racontés	,58	,73
10	peints	,37	,75
11	sorties	,49	,74

4.2.1.5 Le score de performance pour la reconnaissance des verbes du premier groupe à l'infinitif

Dans notre dictée, nous avons relevé cinq cas de verbes du premier groupe à la forme infinitive. Dans le tableau 4.25, nous les présentons en commençant par le mieux réussi. À droite, nous avons ajouté les coefficients de corrélation item-total obtenus pour chacun des éléments et l'alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément.

Tableau 4.25 : Les éléments contributifs du score de performance pour la reconnaissance verbes du premier groupe à l'infinitif

verbes à l'infinitif	% de réussite	Corrélation item-total	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément	Alpha de Cronbach du regroupement
de quitter	85,4 %	,32	,64	,65
sont allées rencontrer	80,9 %	,41	,60	
de les embrasser	67,8 %	,52	,54	
semble les rassurer	62,4 %	,46	,57	
de vous donner	50,3 %	,34	,64	

Comme nous pouvons le constater, chacun des éléments présente une corrélation item-total satisfaisante. L'alpha de Cronbach montre une consistance interne de ,65. Aucun élément ne peut être retiré sans le réduire. Par conséquent, nous avons décidé de retenir ces cinq éléments pour calculer le score de performance pour la reconnaissance verbes du premier groupe à l'infinitif

4.2.1.6 La création des variables performance « accords » et performance « verbes infinitifs »

De manière à éviter, dans l'analyse de notre deuxième objectif, de multiplier les risques de provoquer des erreurs de type 1 pouvant résulter d'analyses répétitives, nous avons regroupé les données langagières issues des dictées des élèves. D'abord définis en fonction de notre cadre théorique, puis testés sur le plan de leur consistance interne, cinq scores ont été créés : le marquage en nombre du nom, l'accord des adjectifs, l'accord des verbes conjugués, l'accord des participes passés et la reconnaissance des verbes du premier groupe à l'infinitif. Le tableau 4.26 présente les moyennes et écarts types pour chacun des scores. Sachant qu'une bonne réponse recevait la cote 2 et qu'une mauvaise réponse, la cote 1, nous constatons que les élèves ont beaucoup mieux réussi en ce qui concerne le marquage en nombre des noms (82,7 % de réussite) que l'accord des participes passés (30,5 %). Les écarts types témoignent d'une dispersion assez grande des données autour de la moyenne. Si nous observons l'asymétrie et l'aplatissement de nos distributions, nous constatons qu'elles ne présentent pas une courbe normale. L'indice d'asymétrie nous informe que la performance des élèves pour le marquage en nombre du nom tend nettement vers les valeurs supérieures ($\gamma_1 = -1,515$). Dans une moindre mesure, c'est également le cas pour les infinitifs ($\gamma_1 = -,707$), les adjectifs ($\gamma_1 = -,428$) et les verbes conjugués ($\gamma_1 = -,426$). Seule la performance des élèves pour l'accord des participes passés tend vers les valeurs basses ($\gamma_1 = ,903$). Quant à la distribution des élèves autour de la moyenne,

elle est normale pour les participes passés, mais tend à s'aplatir dans le cas des adjectifs ($\beta_2 = -,808$), des verbes conjugués ($\beta_2 = -,631$) et des verbes infinitifs ($\beta_2 = -,548$). Seul le marquage du nom présente une distribution en pic élevé ($\beta_2 = 1,933$) vers les valeurs supérieures, indiquant que les élèves ont bien réussi dans cette catégorie.

Tableau 4.26 : L'analyse descriptive des cinq scores en orthographe grammaticale

	N	Moyenne	Écart type	Variance	Asymétrie	Erreur standard	Aplatis- sement	Erreur standard
noms	295	1,8271	,20540	,042	-1,515	,142	1,933	,283
adjectifs	295	1,6475	,26252	,069	-,428	,142	-,808	,283
infinitifs	295	1,6922	,28745	,083	-,707	,142	-,548	,283
verbes conjugués	295	1,6102	,21538	,046	-,426	,142	-,631	,283
Participes passés	295	1,3048	,24037	,058	,903	,142	,299	,283

Dans le tableau 4,27, nous présentons la matrice de corrélation bivariée entre les scores. D'abord, nous constatons que tous les scores sont intercorrélés significativement. L'effet de taille des corrélations entre les quatre premiers scores est important. Par conséquent, nous avons décidé de les regrouper pour n'en faire qu'une seule variable. Toutefois, les relations entre le score de la *reconnaissance des verbes du premier groupe à l'infinitif* et les autres scores sont nettement plus faibles, ce qui ne nous permet pas de l'inclure.

Tableau 4.27 : Les corrélations bivariées entre les cinq scores en orthographe grammaticale

Variables	1	2	3	4	5
1. Noms	...	,628**	,604**	,490**	,228**
2. Adjectifs		...	,678**	,630**	,313**
3. verbes conjugués			...	,597**	,317**
4. participes passés				...	,284**
5. infinitifs					...

** P < 0,01 (bilatéral)

De plus, l'analyse de la consistance interne du regroupement de ces cinq scores confirme notre décision de constituer deux variables distinctes. Certes, ce regroupement obtient un alpha élevé de ,81, mais ce dernier augmente substantiellement à ,86 si nous supprimons le score de performance pour la reconnaissance des verbes du premier groupe à l'infinitif. Une analyse détaillée des corrélations item-total du regroupement, que nous retrouvons au tableau 4.28, confirme que ce score est beaucoup plus faiblement lié aux autres.

Tableau 4.28 : Les corrélations item-total des cinq scores en orthographe grammaticale

Scores de performance	corrélations item-total	alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Noms	,62	,77
adjectifs	,73	,72
verbes conjugués	,72	,74
participes passés	,64	,75
infinitifs	,34	,86

Considérant ces résultats, nous avons décidé de créer deux variables mesurant la performance en orthographe grammaticale des élèves, la première (performance

« accords ») qui regroupe les scores de performance pour le marquage du nom, l'accord des adjectifs, l'accord des verbes conjugués et l'accord des participes passés et la deuxième qui est constituée du score de performance pour la reconnaissance des verbes à l'infinitif (performance « verbes infinitifs »).

L'analyse descriptive de la variable dépendante *performance « accords »*, présentée dans le tableau 4.29, nous permet de constater que la moyenne obtenue par les élèves pour les quatre premiers scores est de 59,7 %, avec un écart type de ,19 alors que la distribution est normale. Quant à la moyenne obtenue par les élèves pour la reconnaissance des verbes à l'infinitif, elle est de 69,2%, avec un écart type de ,28. L'indice d'aplatissement présente une distribution normale ($\beta_2 = -,548$), mais l'indice d'asymétrie révèle une distribution vers les valeurs élevées ($\gamma_1 = -,707$).

Tableau 4.29 : L'analyse descriptive des variables *performance « accords »* et *performance « verbes infinitifs »* en orthographe grammaticale

Variables	N	Moyenne	Écart type	Variance	Asymétrie	erreur standard	Aplatissement	erreur standard
Performance 1	295	1,6 g. 1,55 f. 1,65	,19	,038	-,238	,142	-,516	,283
Performance 2	295	1,69 g. 1,66 f. 1,69	,28	,083	-,707	,142	-,548	,283

g. : garçons
f. : filles

Nous pouvons également observer dans le tableau 4,29 une différence entre les performances des garçons et les performances des filles, en faveur de ces dernières, et ce, pour les deux variables. La différence entre la performance des filles et la performance des garçons est statistiquement significative ($F(1,293) = 20,87$, $p < 0,01$) en ce qui concerne la variable performance « accords », mais elle ne l'est que

marginale dans le cas de la variable « verbes infinitifs » ($F(1,293) = 3,8, p < 0,06$). Ainsi que l'atteste de nombreuses études (DIEPE, 1995; Chervel et Manesse, 1989; Brissaud, 1999; Blais, 2003; MEQ, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Manesse et Cogis, 2007; MELS, 2010), le genre de l'élève constitue donc une variable explicative qu'il importe d'inclure dans les tests de régression.

4.2.2 Les biais d'évaluation de son efficacité personnelle en orthographe grammaticale

Afin d'atteindre notre deuxième objectif de recherche, nous devons d'abord déterminer la mesure du biais d'évaluation du sentiment d'efficacité en orthographe des élèves participants. Pour ce faire, nous avons régressé le score obtenu par les élèves lors de la passation du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe sur leur indice d'habileté scolaire. Le score résiduel standardisé détermine la valence du biais d'évaluation (Bouffard et al, 2006). En ce qui concerne nos résultats, la valeur minimum du score résiduel se situe à -3,34 alors que sa valeur maximum se situe à 1,96, l'écart type étant de 1. Par conséquent, si un élève présente un score qui se situe près de zéro, cela indique que son évaluation personnelle est assez juste par rapport à ses habiletés scolaires. Toutefois, plus un élève s'éloigne négativement de zéro, plus ceci indique qu'il se sous-évalue. Si son score dépasse -1, nous considérons qu'il souffre d'une illusion d'incompétence. À l'inverse, plus un élève s'éloigne positivement de zéro, plus ceci indique qu'il se surévalue par rapport à ses habiletés scolaires. Si son score dépasse 1, il présente une illusion de compétence. De façon générale, les filles ont tendance à s'évaluer plus positivement que les garçons, alors que leur score moyen est de ,22 et celui des garçons, de -,20, cette différence étant significative ($F(1,293) = 13,18, p < 0,01$). La situation est similaire en ce qui concerne les extrêmes. Dans le tableau 4.30, nous constatons que, parmi les 18 % des élèves qui présentent une illusion d'incompétence en orthographe grammaticale, 69,8 % sont des garçons et 30,2 %, des filles. Quant aux 17,3 % des

élèves qui manifestent une illusion de compétence, 37,3 % sont des garçons et 62,7 %, des filles. Ces résultats tendent à démontrer que les filles sont plus susceptibles de surévaluer leur compétence en orthographe, alors que les garçons tendent à se sous-évaluer.

Tableau 4.30 : La comparaison des moyennes des biais d'évaluation selon le genre

	Illusion d'incompétence - 18 %	Illusion de compétence - 17,3%
Garçons	69,8 %	37,3 %
Filles	30,2 %	62,7 %

4.2.3 La relation entre la performance en orthographe grammaticale et les biais d'évaluation de son efficacité personnelle

Nous avons soumis les deux variables de la performance en orthographe grammaticale, ainsi que la variable du biais d'évaluation de l'efficacité personnelle en orthographe grammaticale à une analyse de corrélation de Pearson. Nous avons également ajouté la variable du genre à notre analyse. Les coefficients ainsi obtenus sont présentés dans le tableau 4.31.

Tableau 4.31 : Les corrélations entre les variables indépendantes et dépendantes

Variables	1	2	3	4
1. Performance « accords »	1	,34**	,26**	,39**
2. Performance « verbes infinitifs »		1	,11	,27**
3. Genre			1	,21**
4. Biais				1

** p < 0,01

Divers constats ressortent de l'examen des coefficients de corrélation entre les variables présentés dans le tableau 4.31. Nous observons un lien linéaire positif élevé ($r = ,39$), entre le biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe et la performance « accords » des élèves. Nous observons également un lien positif ($r = ,27$) entre le biais d'évaluation et la performance « verbes infinitifs ». Ainsi, plus le biais est positif et plus les élèves obtiennent de bons résultats, tant pour accorder les noms, les adjectifs, les verbes et les participes passés que pour reconnaître les verbes à l'infinitif. À l'inverse, plus le biais est négatif et plus les résultats sur ce plan sont faibles.

Nous notons également une relation linéaire positive entre le genre et la performance « accords » ($r = ,26$), mais cette relation n'est que marginalement significative dans le cas de la performance dans la reconnaissance des verbes infinitifs ($r = ,11$). Toutefois, le genre présente une relation linéaire positive avec le biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe ($r = ,21$). Ainsi, le fait d'être une fille semble être favorable à l'obtention de meilleurs résultats dans l'accord des noms, des adjectifs, des verbes conjugués et des participes passés, mais l'est moins dans le fait de reconnaître les verbes à l'infinitif.

Considérant ces résultats, nous avons effectué un test de régression multiple en deux blocs pour chacune des variables dépendantes de performance, en commençant par la variable de performance « accords ». Le premier bloc dans le tableau 4.32 comprend le genre de l'élève, alors que le biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe a été ajouté dans le second bloc. L'examen de ce tableau permet de constater que l'inclusion du genre ($\beta = ,26$) contribue à expliquer 6% de la variance, ($F(1, 293) = 20,865, p < 0,000$). En seconde étape, l'ajout du biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe ($\beta = ,35$) fait diminuer l'importance du genre ($\beta = ,19$), mais bonifie significativement le modèle de régression ($F(2, 292)$

= 32,319, $p < 0,01$), et sa contribution permet d'augmenter de 12,3% à la variance expliquée dans la performance qui atteint ainsi un total de 18,3%.

Tableau 4.32 : La relation entre la performance dans les accords en orthographe grammatical, le genre et le biais du sentiment d'efficacité personnelle

	Performance « accords »					
	1 ^{ère} étape			2 ^{ème} étape		
	β	t	p <	β	t	p <
Genre	0,26	4,568	0,000	0,19	3,44	0.001
Biais du sentiment d'efficacité personnelle	-		-	0,35	6,398	0.000
Variance expliquée	6%			18,3%		

Nous pouvons ainsi affirmer qu'il existe une relation linéaire positive entre le biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe et la performance dans les accords en orthographe grammaticale.

La même procédure analytique a été utilisée pour examiner la variable de la performance « verbes infinitifs ». Le tableau 4.33 présente les résultats obtenus. Son examen permet de constater que l'inclusion du genre ($\beta = ,11$) contribue à n'expliquer que 1% de la variance, ($F(1, 293) = 3,93$, $p < 0,05$). En seconde étape, l'ajout du biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle ($\beta = ,26$) fait diminuer l'importance du genre ($\beta = ,06$), mais bonifie significativement le modèle de régression ($F(2, 292) = 12,353$, $p < 0,000$), et sa contribution permet d'augmenter de 7% à la variance expliquée dans la performance qui atteint dès lors un total de 8%.

Tableau 4.33 : La relation entre la performance dans les verbes infinitifs, le genre et le biais du sentiment d'efficacité personnelle

	Performance « verbes infinitifs »					
	1 ^{ère} étape			2 ^{ème} étape		
	β	t	p <	β	t	p <
Genre	,11	1,950	,052	0,06	1.03	n.s.
Biais du sentiment d'efficacité personnelle	-		-	0,26	4,54	0.000
Variance expliquée	1%			7,8%		

Nous pouvons ainsi affirmer qu'il existe une relation linéaire positive entre le biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe et la performance « verbes infinitifs ».

4.3 Pour conclure ce chapitre

Notre recherche, réalisée auprès de 295 élèves de première secondaire, avait pour question de déterminer dans quelle mesure la performance en orthographe grammaticale des élèves de première secondaire est affectée par le jugement qu'ils portent sur leur compétence dans ce même domaine. Deux objectifs de recherche qui ont guidé notre travail. Le premier était d'identifier, à partir d'une analyse des données langagières, des représentations partagées par un ensemble d'élèves de première secondaire qui peuvent être considérées comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif les menant à une compétence morphographique experte. Le deuxième était d'examiner, chez ces élèves, la relation entre le biais d'évaluation de leur compétence et leur performance en orthographe grammaticale, tout en tenant compte du genre. Nous avons, dans le présent chapitre, décrit les étapes que nous avons suivies dans l'analyse de nos données pour répondre à ces deux objectifs et y

avons exposé nos principaux résultats. Dans le chapitre suivant, nous reviendrons sur ces résultats afin de les discuter et aborderons les limites de notre étude, ses contributions à la didactique de l'orthographe et les perspectives futures dans le domaine.

Chapitre 5

Discussions

La question centrale de cette recherche était de savoir dans quelle mesure la performance en orthographe grammaticale des élèves de première secondaire est affectée par le jugement qu'ils portent sur leur compétence morphographique. Pour y répondre, nous nous sommes fixé deux objectifs. D'une part, nous souhaitons identifier, à partir d'une analyse des données langagières, des représentations partagées par un ensemble d'élèves de première secondaire qui peuvent être considérées comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif menant à une compétence morphographique experte. D'autre part, nous souhaitons examiner, chez ces élèves, la relation entre le biais d'évaluation de leur compétence morphographique et leur performance en orthographe grammaticale. Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les principaux résultats de notre étude, qui seront discutés dans le présent chapitre pour chacun de nos deux objectifs. Nous indiquerons également les principales retombées méthodologiques, théoriques et pratiques de notre étude, ainsi que ses limites et quelques pistes de recherches futures.

5.1 Les représentations en orthographe grammaticale d'élèves de première secondaire

L'analyse des graphies des élèves nous a permis de poser des hypothèses quant aux représentations sous-jacentes à la compétence morphographique d'élèves de première secondaire. Les conclusions auxquelles nous sommes parvenues pour cinq volets de l'orthographe grammaticale du français doivent être considérées avec prudence, puisque nul ne peut prétendre observer directement les représentations. Il s'agit d'une contribution modeste à un corps de connaissances qui se constitue depuis une

vingtaine d'années, majoritairement issues de travaux en psycholinguistique et en sciences cognitives.

5.1.1 Les représentations à l'œuvre lors du marquage en nombre du nom

Le marquage en nombre du nom est l'un des premiers apprentissages morphographiques réalisés au cours primaire et s'avère également celui qui est le mieux maîtrisé au début du cours secondaire. Il n'est donc pas étonnant que les élèves aient obtenu des taux de réussite plus élevés dans cette catégorie. Toutefois, la réussite de tous les noms de la dictée est inégale, et certaines représentations des élèves à propos des caractéristiques linguistiques des énoncés entraînent des erreurs. L'analyse des données langagières de la dictée nous a permis d'identifier des zones sensibles et de poser des hypothèses explicatives à propos des représentations à l'origine de ces erreurs, dont la synthèse est présentée au tableau 5.1.

Pour Jaffré et Bessonnat (1993), les déterminants jouent un rôle important en suscitant un signal d'accord qui éveille la vigilance orthographique et enclenche le marquage de la chaîne morphologique. Toutefois, si les déterminants sont absents ou ne donnent pas suffisamment d'indices sonores sur le nombre du nom, la vigilance orthographique des élèves se réduit (Largy, 2008). Dans le cas où elle s'active tout de même, les élèves doivent recourir à d'autres procédures pour déterminer le nombre du nom, prenant alors appui sur des procédures morphosémantiques ou morphosyntaxiques qui, en première secondaire, ne sont pas suffisamment solides pour soutenir les élèves dans leur quête de la norme (Cogis, 2005).

Tableau 5.1 : La synthèse des observations sur le marquage en nombre du nom

Caractéristiques linguistiques	%	Observations
<u>Le déterminant des syntagmes pluriels</u>		
déterminants <i>les/des</i>	94,4 %	- Le marquage du nom en nombre est généralement automatisé en ce qui concerne les trois premiers types de déterminants. - L'absence d'indice sonore et l'ambiguïté sémantique font fléchir les taux de réussite, y compris pour les syntagmes singuliers.
déterminants numéraux (<i>trois, deux</i>)	90,5 %	
déterminants avec indice sonore de pluralité (<i>nos</i>)	87,5 %	
déterminants <i>aux</i> avec indice sonore sur la liaison	81,5 %	
déterminant indéfini (<i>le peu de</i>)	74,9 %	
absence de déterminant	68,8 %	
<u>Le déterminant des syntagmes singuliers</u>		
déterminant indéfini (<i>beaucoup de, chaque, tout</i>)	76 %	- Les résultats varient énormément en ce qui concerne les déterminants indéfinis. Il est donc difficile de dégager une tendance nette.
- <i>chaque</i> et <i>tout le</i>	41,5 %	
déterminant <i>au</i> sans indice sonore	54,6 %	
<u>Position dans la phrase</u>		
dans un GPrep complément du nom	77,2%	- Les noms qui occupent cette place sont parfois accordés comme des adjectifs.
<u>Caractéristiques sémantiques des noms</u>		
nom indénombrable (<i>beaucoup de finesse</i>)	89,2 %	- L'influence des caractéristiques sémantiques se fait sentir sur certains énoncés
nom collectif (<i>tout le monde</i>)	43,6%	
<u>Autres caractéristiques</u>		
gestion des marques du pluriel <i>s/x</i>		- Le choix des morphogrammes typiques du système nominal semble acquis.
noms composés		

C'est ce que nous avons constaté à la lumière de nos résultats. Les noms construits avec des déterminants typiques du pluriel (*les, des, deux, trois, nos*) étaient beaucoup mieux réussis que ceux construits avec des déterminants dépourvus d'indice sonore sur le nombre ou sans déterminant. Bien que quelques points de pourcentage séparent les taux de réussite du marquage des noms construits avec *les* et ceux construits avec

des déterminants numéraux, nous n'observons pas, comme l'ont fait Nadeau et Fisher (2009) pour des élèves de 6^e année, de différences marquées. Compte tenu que les élèves de notre échantillon sont un peu plus vieux que ceux de l'étude de Nadeau et Fisher (2009) et qu'ils présentent un indice d'habileté scolaire plus élevé que la moyenne, nous supposons qu'ils ont développé des automatismes plus grands par rapport au traitement des autres déterminants pluriels,

Deux constats se dégagent de l'analyse des énoncés qui ont présenté des difficultés aux élèves. D'abord, nous avons constaté que certains élèves éprouvent de la difficulté à gérer le marquage des noms qui se trouvent dans un groupe prépositionnel complément du nom lorsque leur nombre est différent de celui du noyau dont ils sont l'expansion (*deux médailles d'or*). C'est particulièrement le cas pour *chocolat* dans *des pains au chocolat*, où plusieurs élèves lui ajoutent le morphogramme -s. Le fait qu'il s'agisse d'un nom indénombrable dans le contexte a échappé à ces élèves. Nous supposons que, sous l'influence de procédures morphosémantiques (*comment sont les choses?*) souvent utilisées pour identifier un adjectif (Fisher, 1996), certains d'entre eux ont confondu la catégorie morphologique du nom avec celle de l'adjectif.

Notre second constat est que l'usage d'un déterminant indéfini ou d'un nom collectif provoque une baisse importante des taux de réussite des élèves. Le pluriel linguistique du système nominal en français est un concept complexe qui requiert de nombreuses connaissances morphosyntaxiques pour parvenir à en maîtriser les rouages (Cogis, 2005). Or, bien des élèves s'appuient sur des procédures morphosémantiques pour gérer la question du nombre (*Est-ce qu'il y en a plusieurs?*) ou des procédures morphosyntaxiques simples (*la reconnaissance du nombre du déterminant*). Ces procédures ne permettent pas de résoudre les cas où il y a ambiguïté entre le référent pluriel et le singulier linguistique. Il est nécessaire d'avoir recours à des procédures morphosyntaxiques plus élaborées pour résoudre ces

situations. Les résultats sont variables selon les énoncés, mais nous pouvons constater que près de la moitié des élèves ne sont pas parvenus à gérer le nombre linguistique de certains déterminants tels que *chaque* et *tout*.

L'analyse des choix morphographiques faits par les élèves dans leur dictée nous a permis de faire d'autres observations que des travaux subséquents pourraient éclairer davantage. Nous observons que les élèves n'éprouvent pas de difficulté à résoudre la plupart des cas de noms indénombrables (*pains au chocolat* faisant exception), même s'ils sont employés avec des déterminants indéfinis ou sans déterminant. On peut se demander si les élèves ont agi sous l'influence de représentations morphosyntaxiques ou s'ils n'ont simplement pas activé leur vigilance orthographique en l'absence de signal d'accord clair. En ce qui concerne le choix des morphogrammes du système nominal, nous constatons que le pluriel des noms en *x* semble bien maîtrisé par la grande majorité des élèves pour les mots usuels (*bateaux, jeux, oiseaux*). Toutefois, les énoncés de la dictée ne permettent pas d'observer si cette réussite se maintient en présence d'un mot moins fréquent. Nous tenons également à souligner la rare présence de marques qui relèvent du système verbal. C'est le cas de la marque *nt* que nous retrouvons sur les mots *finesse* (1 %), *élèves* (0,3 %), *éclats* (0,3 %) et *étagères* (1,4 %). Leur rareté tend à démontrer que les élèves de notre échantillon reconnaissent l'appartenance des noms de la dictée au système nominal. Enfin, nous tenons à mentionner que la gestion des noms composés a semblé présenter des difficultés pour les élèves. Là encore, il serait intéressant d'explorer cette voie dans des travaux subséquents.

5.1.2 Les représentations à l'œuvre lors de l'accord en nombre de l'adjectif

Le scripteur adulte a tendance à considérer le marquage en nombre des noms et des adjectifs sur le même plan. Ne s'agit-il pas, en effet, d'ajouter un *s* dans les deux cas ?

Or, le pluriel du nom et le pluriel de l'adjectif obéissent à des principes différents et cela se traduit, chez les élèves, par une appropriation plus tardive de l'accord de l'adjectif, qui demeure encore très sensible aux variations linguistiques des énoncés au début du cours secondaire. Si le nom réfère à une réalité extralinguistique sur laquelle l'élève peut, en partie, s'appuyer pour éviter les erreurs, l'adjectif, lui, n'a pas de référent pluriel : c'est une caractéristique, un attribut. Il reçoit le genre et le nombre du nom qu'il complète. C'est pourquoi on dit généralement qu'il est receveur d'accord (Roy et Biron, 1991), alors que le nom ne s'accorde pas : c'est le donneur. Il est au pluriel ou au singulier selon l'intention du scripteur. Ainsi, la variabilité en nombre de l'adjectif s'acquiert après celle du nom (Cogis, 2005). C'est ce qui explique que les taux de réussite de l'accord de l'adjectif dans notre dictée soient plus faibles en moyenne que ceux du marquage en nombre du nom.

La reconnaissance de l'adjectif et son accord supposent que l'élève soit en mesure de mobiliser un ensemble de procédures morphosyntaxiques. Or, les premières tentatives d'identification des adjectifs au primaire se réalisent généralement sur la base de procédures morphosémantiques (Fisher, 1996). Un adjectif ne dit-il pas comment sont les choses ? C'est pourquoi, selon certains chercheurs dont Fisher (1996) et Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck (1987), les adjectifs qualifiants sont habituellement plus facilement reconnus par les élèves de la fin du primaire que les adjectifs classifiants. Cette différence a-t-elle une incidence sur l'accord, dont la procédure est la même dans les deux cas ? Nous n'avons pas fait une telle observation dans notre étude, alors que la moyenne des taux de réussite des adjectifs classifiants est légèrement supérieure (près de 75 %) à la moyenne des taux de réussite des adjectifs qualifiants, qui est de 70 %. Pour comprendre la signification de ce résultat, il importe de jeter un coup d'œil plus attentif aux différents énoncés.

Tableau 5.2 : La synthèse des observations sur l'accord en nombre de l'adjectif

Caractéristiques linguistiques	% de réussite	Observations
<u>Type d'adjectifs</u> adjectifs qualifiants (sauf <i>bleues</i>) jolis adjectifs classifiants -ique adjectifs de couleur	70 % 95,9 % 74,3 % 64,3 % 79,6 %	- À l'intérieur d'un syntagme nominal, les adjectifs qualifiants sont plus facilement reconnus, viennent ensuite les adjectifs de couleur et les adjectifs classifiants. - les adjectifs construits avec le suffixe <i>ique</i> présentent les taux les plus faibles de réussite de la catégorie adjectifs classifiants.
<u>fonctions</u> fonction attribut du complément direct pronominalisé	65 %	- Le CD a été pronominalisé et déplacé avant le verbe. La distance avec le donneur et la présence de rupteur désactivant a certainement fait fléchir le taux de réussite.
<u>Construction des énoncés</u> présence d'un adverbe dans le groupe du nom	59,5 %	- La présence de rupteur et la distance avec le signal d'accord peuvent expliquer ce résultat.
<u>Autres observations</u> gestion d'un double accord Orthographe lexicale complexe		- Il est possible que certains facteurs comme la gestion d'un double accord ou celle d'une orthographe irrégulière aient fait augmenter le nombre d'erreurs d'inattention.

Les adjectifs qualifiants présentent un comportement syntaxique plus souple que celui des adjectifs classifiants. En effet, ils peuvent recevoir un adverbe d'intensité (*les contes très amusants*); certains peuvent être antéposés au nom (*les jolis bateaux*) ou être détachés du groupe nominal; enfin, les fonctions qu'ils assument sont plus nombreuses. Non seulement peuvent-ils être situés dans un syntagme nominal, tout

comme les adjectifs classifiants, mais ils peuvent également se construire avec un verbe, endossant alors les fonctions d'attribut du sujet ou d'attribut du complément direct du verbe. Fisher (1996) et Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck (1987) ont souligné l'importance de ces structures syntaxiques plus complexes pour la reconnaissance des adjectifs.

Dans notre dictée, la plupart des structures syntaxiques utilisées avec les adjectifs qualifiants exigent, de la part des élèves, une réflexion métalinguistique approfondie. Ce n'est pas le cas des adjectifs classifiants, qui occupent la même position à l'intérieur d'un syntagme nominal. Nous pouvons postuler que, plus que l'appartenance à l'une ou l'autre catégorie d'adjectif, ce sont les structures syntaxiques plus complexes qui ont fait fléchir les taux de réussite des élèves.

Sur le plan de la construction des énoncés, la simple rupture de la chaîne morphologique par un adverbe a mis à mal les procédures linguistiques de certains élèves, et ce, même en présence d'un adjectif prototypique (*amusants*). Nous faisons le même constat en ce qui concerne l'accord de l'attribut du complément direct (*gentils*), dont le donneur a été pronominalisé et déplacé avant le verbe. Comme le soulignent Jaffré et Bessonnat (1993), la présence de mots venant rompre la chaîne morphologique et la distance avec le signal d'accord de cette chaîne sont deux facteurs qui expliquent un certain nombre d'erreurs chez les élèves. La performance du scripteur devient plus faible lorsque ce dernier doit maintenir en mémoire sur plus d'un mot les informations relatives à l'accord (Largy, 2008). C'est ce qui pourrait expliquer que la plupart des adjectifs qualifiants aient obtenu des résultats plus faibles que les adjectifs classifiants. Ces résultats révèlent la fragilité des connaissances grammaticales des élèves de cet âge, en autant que l'on puisse en juger d'après notre échantillon limité, et suggèrent une élaboration encore instable des procédures morphosyntaxiques au début du cours secondaire (Cogis, 2005).

D'autres aspects linguistiques ont joué un rôle, croyons-nous, dans l'augmentation des graphies fautives des élèves. Ainsi, l'adjectif de couleur *bleues* n'a pas été accordé en nombre par près de 20% des élèves, malgré sa position favorable à l'intérieur du GN. Ce résultat tend à confirmer les observations de Cogis (2005) à propos de la difficulté de certains élèves à faire le lien entre la couleur et la catégorie des adjectifs, la couleur n'étant pas perçue comme une qualité au même titre que *gentils* ou *amusants*. Là encore, le recours à des procédures morphosémantiques vient possiblement nuire à la réussite de l'accord.

Enfin, nous observons que les résultats des élèves sont plus faibles en présence d'un double accord, alors que l'un des deux morphogrammes est parfois omis. De plus, leurs résultats sont également plus faibles en présence d'adjectifs dont l'orthographe lexicale est complexe, notamment ceux qui se terminent en *-ique*. Manesse et Cogis (2007) avaient également observé un fléchissement de la performance des élèves en présence de mots dont l'orthographe lexicale n'est pas régulière et posaient l'hypothèse que les ressources mentales disponibles pour traiter du nombre s'en trouvaient réduites. Il est possible également que ce suffixe nuise à la reconnaissance de l'adjectif, en suscitant une association sémantique à la catégorie des noms (Fisher, 1996; Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck, 1987). Enfin, la fréquence d'occurrence d'un adjectif ou alors sa rareté ont contribué, d'une façon qui est encore mal connue, à la réussite ou à l'échec de son accord. Ainsi, *jolis* a été écrit sous sa forme féminine alors même qu'il n'y avait aucun donneur féminin potentiel à l'horizon.

5.1.3 Remarques conclusives sur la gestion des marques du nombre à l'intérieur du système nominal

En somme, comme nous l'avons déjà vu au chapitre 4, les accords à l'intérieur du système nominal sont généralement bien maîtrisés par la grande majorité des élèves de notre étude en présence de structures syntaxiques régulières. L'analyse plus approfondie des résultats permet de cerner des tendances qui ont été parfois décrites par d'autres chercheurs et, en certaines occasions, sont plus spécifiques sur certains volets. Ainsi, c'est sans surprise que nous constatons que le marquage des noms est mieux réussi que l'accord des adjectifs, dont le référent pluriel peut sembler plus abstrait pour les élèves et dont la position par rapport au signal d'accord est presque toujours plus éloignée que celle du nom. Sur le plan du choix des marques morphologiques, rares sont celles qui proviennent du système verbal et la gestion du -x pluriel n'a pas posé de problème particulier aux élèves pour des mots fréquents. Nous constatons que les résultats des élèves fléchissent en présence de certains facteurs, dont le choix des déterminants, la présence de rupteur dans la chaîne morphologique, la distance avec le signal d'accord, l'ambiguïté sémantique des déterminants indéfinis et des noms collectifs, la présence du suffixe *-ique*, la fonction de complément du nom de groupes nominaux sans déterminant, les adjectifs de couleur et la gestion des doubles accords. Ces zones sensibles pourraient constituer autant de représentations qui peuvent être considérées comme des obstacles significatifs au développement de la compétence morphographique.

5.1.4 Les représentations à l'œuvre lors de l'accord du verbe conjugué

Dès la deuxième année du primaire, les jeunes élèves québécois commencent leur apprentissage du système verbal. Mais contrairement aux noms ou aux adjectifs, qui possèdent généralement deux formes (*élèves/élève*), et parfois quatre (*ami/ amis/ amie/ amies*), les formes du verbe sont beaucoup plus nombreuses et dépendent du

temps, du mode, de la personne, du nombre, de la forme passive ou active de la phrase, et même, dans le cas des participes passés, des principes qui régissent le système nominal. Qui plus est, la recherche d'un donneur, le sujet, nécessite le développement de connaissances syntaxiques sur la phrase et ne peut seulement s'appuyer sur des critères morphosémantiques ou sur l'usage de questions (ex : *qui est-ce qui?*), dont la manipulation s'avère parfois délicate en l'absence de réelle compréhension. Il n'est donc pas surprenant que la maîtrise de l'accord du verbe conjugué se réalise plus tardivement que pour les noms ou les adjectifs (Manesse et Cogis, 2007; Guyon, 2003; Jaffré et David, 1999).

Notre dictée comporte dix-sept formes verbales conjuguées, majoritairement issues des verbes *être* et *avoir*, ce qui s'explique par la forte concentration de participes passés dans la dictée. Bien qu'il soit difficile de tracer un portrait fidèle de la compétence morphographique des élèves à partir de ce matériau linguistique, il nous a été possible de poser quelques hypothèses pertinentes quant à la présence de représentations qui, en lien avec les travaux des chercheurs dans le domaine, pourraient faire obstacle au développement de la compétence morphographique des élèves. Nous en présentons une synthèse au tableau 5.3.

Tableau 5.3 : La synthèse des observations sur l'accord des verbes conjugués

Caractéristiques linguistiques	% de réussite	Observations
<u>Des formes facilement mobilisées avoir et être</u> qui se termine par ont a/as	94,7 % 85 %	- Bien qu'il s'agisse de formes facilement mobilisées, certains élèves les confondent avec des homophones, que ce soit des formes verbales ou d'autres catégories de mots.
<u>Pronoms personnels et marques de personne</u> ils / tu ais / ait nt / s	90,6 % 89,1 % -	- Les marques n'appartenant pas au système verbal sont rares. - Elles semblent généralement automatisées, mais elles se révèlent plus fragiles en présence de certains facteurs, dont les distracteurs.
<u>L'accord de proximité et les structures syntaxiques</u> sujet pronom relatif sujet nom + Gadj. rupteur distracteur (les) inversion sujet verbe sujet très éloigné	74,7 % 64,1 % 49,5 % 12,9 % 10,2 %	- Certaines structures syntaxiques mettent à mal les procédures des élèves pour réussir les accords. C'est particulièrement le cas de la distance entre le donneur et le verbe, de la présence de rupteur distracteur et de l'inversion sujet-verbe.
<u>Autres facteurs</u> ambiguïté sémantique du nombre du sujet fréquence d'occurrence	63,5 % 33 %	- L'accord du verbe est tributaire de la réussite du marquage en nombre du sujet.

Les écarts importants entre les différents taux de réussite témoignent à la fois de la complexité de l'accord sujet-verbe et de la fragilité de la structure de représentations construites par les élèves à propos du système verbal. Dans un premier temps, nous observons, à l'instar de Manesse et Cogis (2007), que certaines formes sont plus facilement mobilisées que d'autres. C'est le cas notamment des verbes qui se terminent par *-ont*, puisqu'il n'existe guère de formes homophoniques dans la

conjugaison qui pourraient venir perturber les automatismes des élèves. Par contre, la confusion était possible avec d'autres catégories de mots (*on/ont* ou *son/sont*) et une analyse plus fine des énoncés a permis d'observer des différences dans les résultats lorsqu'il n'y a pas de pronom personnel sujet ou lorsque la structure de la phrase est plus complexe (inversion du sujet et du verbe dans le cas d'une phrase interrogative).

La présence ou l'absence de pronom personnel sujet a également semblé jouer un rôle à d'autres moments dans la dictée. Ainsi, comme le relevait Guyon (2003), les élèves ont semblé plus facilement mobiliser les marques morphologiques propres à chaque personne en présence de ces pronoms. Pour Cogis (2005), cette mobilisation est généralement automatisée à la fin du primaire. Ceci dit, nous avons observé à quelques reprises l'utilisation de la marque *-s* pour indiquer le pluriel, alors que, dans le système verbal, cette marque s'emploie pour la première ou deuxième personne du singulier. Jaffré et David (1999) et Guyon (2003) ont observé l'utilisation fréquente de cette marque au début du processus d'apprentissage du système verbal et ont constaté sa disparition progressive au fur et à mesure que les connaissances sur le pluriel verbal se développent chez les élèves. Dans la dictée, cette marque est effectivement marginale, mais elle demeure fréquente en présence de rupteur désactivant comme le pronom *les*.

Enfin, certains élèves manifestent un flottement entre l'usage du *t* et du *s* pour marquer la première et la troisième personnes du singulier. Pour Guyon (2003), c'est le *-t* qui est privilégié par les élèves pour marquer le singulier verbal, mais il est difficile d'observer cette tendance dans la dictée. Nous constatons toutefois l'usage du *-s* pour la troisième personne du singulier à quelques reprises. À l'instar de Cogis (2005), nous considérons que l'appartenance des marques *-s* et *-t* aux diverses personnes du verbe n'est pas encore acquise pour tous au début du cours secondaire.

Ce qui ressort le plus de l'analyse des graphies des élèves concernant l'accord des verbes conjugués, c'est le fléchissement important des taux de réussite en présence de structures syntaxiques irrégulières. La recherche du sujet rencontre des obstacles lorsque ce dernier n'est pas placé directement avant le verbe. Pour nombre de chercheurs, les élèves s'appuient sur des critères de proximité pour gérer l'accord du verbe (Fayol et Largy, 1992; Brissaud et Sandon, 1999; Guyon, 2003; Jaffré et Bessonnat, 1993; Cogis, 2005; Brissaud et Bessonnat, 2001) et nous croyons également que c'est ce qui explique de très nombreuses erreurs des élèves sur les verbes conjugués de la dictée.

Ainsi, si près de neuf élèves sur dix accordent correctement le verbe lorsque le sujet est placé juste à côté, ils ne sont plus que les trois quarts à y parvenir en présence d'un sujet pronom relatif. Bien que, techniquement, le sujet *qui* soit placé directement à gauche du verbe, il ne donne aucune indication quant à sa personne. Pour ce faire, il est nécessaire de trouver l'antécédent qui, dans le cas de notre dictée, se trouvait directement à sa gauche. La présence d'un mot supplémentaire entre le signal d'accord et le verbe a pu contribuer à réduire le taux de réussite des élèves. Leur performance est encore plus faible en présence de sujets constitués d'un nom et d'un groupe adjectival, alors que seulement 6,4 élèves sur dix parviennent à bien accorder le verbe. Mais ils ne sont plus qu'un élève sur dix à accorder correctement le verbe lorsque la distance qui le sépare du donneur est de sept mots, ce qui démontre la grande difficulté des élèves à gérer les accords à l'intérieur d'un empan élargi (Jaffré et Bessonnat, 1993).

Cette procédure d'accord de proximité semble également en cause lorsque vient le temps de comprendre les erreurs des élèves en présence de rupteur distracteur de la chaîne morphologique entre le sujet et le verbe. Nous constatons que le verbe est souvent accordé avec le premier sujet potentiel à partir de la gauche, et ce, peu

importe sa véritable fonction. Nous pensons que ceci explique que cinq élèves sur dix aient ajouté une marque du pluriel au verbe dans l'énoncé *je les trouve*. Il est vrai que *les* est un puissant signal d'accord qui peut même déjouer la vigilance orthographique de scripteurs experts en présence d'une tâche cognitivement exigeante (Fayol et Largy, 1992; Jaffré et Bessonnat, 1993; Guyon, 2003; Jaffré et David, 1999). C'est également cette procédure qui, croyons-nous, permet de comprendre les faibles performances des élèves en présence d'un verbe dont le sujet est placé à sa droite. Pour Jaffré et Bessonnat (1993), la recherche de donneur se réalise vers la gauche selon le principe dynamique, linéaire, de l'écriture. C'est donc le premier donneur potentiel à gauche, *comptoir* dans le cas de notre dictée, qui a probablement servi de donneur, et non le sujet *les tartes*. L'inversion sujet-verbe fait partie des structures syntaxiques qui demeurent problématique à la fin du cours secondaire (Cogis, 2005; Cordary, 2002), il ne faut donc pas se surprendre des faibles résultats des élèves de première secondaire.

Enfin, nous avons eu l'occasion d'observer deux aspects de l'accord du verbe qui méritent quelques réflexions. D'une part, l'accord sujet-verbe est tributaire de la réussite de l'accord du donneur. L'usage des déterminants indéfinis et les difficultés qu'ils ont posées aux élèves pour trouver leur nombre se sont répercutés sur l'accord du verbe. Nous avons été à même de l'observer à deux reprises dans la dictée. D'autre part, nous constatons un possible effet de fréquence d'occurrence dans la faible performance des élèves pour l'énoncé *je leur dis*. En effet, le scripteur a tendance à récupérer directement en mémoire la forme la plus fréquente d'un mot sans nécessairement faire une analyse élaborée (Brissaud et Bessonnat, 2001; Fayol, 2000). Dans notre dictée, les élèves ont été nombreux à utiliser la forme *dit*, beaucoup plus fréquemment employée dans les écrits que *dis*, notamment parce qu'il s'agit de la forme du participe passé (*il a dit*), mais également parce que, dans les écrits narratifs proposés aux élèves, la troisième personne du singulier est plus souvent sollicitée

(*dit-il*). Par ailleurs, selon Guyon (2003) et Cogis (2005), la présence de *leur* entre le sujet et le verbe peut également avoir suscité l'ajout de marque du pluriel et pourrait ainsi expliquer certaines occurrences en apparence réussies de *dis* et celles de **dient* (1,4 % des élèves).

5.1.5 Remarques conclusives sur l'accord du verbe conjugué

En guise de conclusion, nous constatons qu'il y a des écarts importants de réussite entre les différentes formes conjuguées du verbe. Certaines sont plus faciles à mobiliser que d'autres, même en l'absence de réflexion approfondie. C'est le cas notamment des formes usuelles des verbes *avoir* et *être*. Le facteur déterminant qui explique les écarts de réussite réside dans la complexité syntaxique de la phrase, alors que l'inversion du sujet, la distance avec le donneur et la présence de rupteurs de la chaîne morphologique expliquent, selon nous, les grandes différences observées dans la dictée. Quant à la maîtrise des marques de personne, nous constatons que cet apprentissage a été consolidé au primaire pour la très grande majorité des élèves, même si certains aspects comme la fréquence d'occurrence ou la présence de rupteurs distracteurs peuvent faire fléchir les taux de réussite. Enfin, comme nous avons pu le constater lors de l'analyse des syntagmes nominaux, la réussite de l'accord sujet-verbe dépend grandement de la réussite de l'accord du donneur. Enfin, il nous apparaît évident que la maîtrise de l'accord du verbe conjugué n'est pas acquise au début du cours secondaire et que les représentations morphosyntaxiques des élèves sont encore très fragiles, alors que leur faiblesse se révèle dès que la procédure d'accord de proximité est mise en échec.

5.1.6 Les représentations à l'œuvre lors de la reconnaissance de verbes du premier groupe à l'infinitif

Les recherches sur l'apprentissage et l'acquisition du système verbal semblent indiquer que la réussite du marquage de l'infinitif ne suit pas une courbe ascendante normale. En effet, au début du cours primaire, c'est d'abord la marque *-é* qui est privilégiée, sans ajout de morphogramme de genre ou de nombre (Brissaud et Sandon, 1999). Puis, à partir du 2^e cycle du primaire, les élèves renversent la tendance et utilisent davantage la marque *-er*, l'appliquant à toutes les formes en /e/, y compris celles du participe passé (Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003; Brissaud et Bessonnat, 2001; Brissaud et Sandon, 1999). Enfin, à la fin du cours primaire, les chercheurs observent une nouvelle tendance chez de nombreux élèves à privilégier la marque *-é* parfois sous forme fléchie, et ce, pour toutes les occurrences des verbes en /e/, qu'ils soient à l'infinitif ou au participe passé. Le début du cours secondaire coïncide avec la mise en branle plus efficace de certaines stratégies, de substitution notamment (*mordre/mordu*), qui favorisent alors la distinction de ces deux modes. Sachant cela, il peut s'avérer difficile d'évaluer si la performance des élèves dans l'identification des verbes à l'infinitif du premier groupe correspond à une véritable réflexion morphosyntaxique ou si elle est le fait d'une procédure automatique de marquage. C'est donc avec prudence que nous présentons les conclusions de notre analyse sur les représentations responsables des choix graphiques des élèves à ce propos, dont la synthèse des observations est présentée au tableau 5.4.

Tableau 5.4 : La synthèse des observations sur la reconnaissance des verbes du premier groupe à l'infinitif

Caractéristiques linguistiques	% de réussite	Observations
<u>Le poids des structures syntaxiques</u>		
préposition + v. inf.	85,4 %	- La présence de rupteur distracteur fait fléchir de façon importante la performance des élèves.
semi-auxiliaire à un temps composé	80,9 %	
rupteur distracteur (les/vous)	60,2 %	
<u>Des erreurs fréquentes</u>		
Confusion avec le participe passé		- L'erreur la plus fréquente demeure la confusion avec le participe passé, sauf en présence du pronom <i>vous</i> .
sans rupteur	(16 %)	
avec rupteur <i>les</i>	(24,7 %)	- Les formes non avérées du verbe sont marginales, mais l'ajout d'un <i>s</i> à la forme infinitive augmente significativement en présence de signal d'accord puissant (<i>les</i>).
Confusion avec la forme impérative en présence de <i>vous</i>	(42,5 %)	
Utilisation de marques non avérées du verbe en présence de <i>les</i> (ers)	(8,8 %)	
Utilisation de marques non avérées du verbe en présence de <i>les</i> (éent)	(0,7 %)	

À la lumière de nos résultats, nous constatons que le mode infinitif des verbes du premier groupe est relativement bien identifié lorsque les structures syntaxiques de l'énoncé ne comportent pas de difficulté particulière. Ainsi, en présence d'une préposition, ce mode a été correctement reconnu par près de 85% des élèves, alors qu'ils sont près de 80% à le faire en présence d'un semi-auxiliaire. Dans ces deux cas, l'erreur la plus fréquente demeure la confusion avec la forme du participe passé.

Toutefois, nous constatons un fléchissement important des taux de réussite dès que sont introduits des rupteurs distracteurs devant le verbe. Il s'agit, dans les trois cas de la dictée, de mots qui provoquent un fort signal d'accord. Dans le cas du pronom *vous*, 42,5% des élèves ont ajouté la marque *-ez* au verbe qui le suivait, ce qui en fait

l'erreur la plus fréquente du corpus. Il semblerait que l'algorithme *si vous + verbe /e/*, *alors ajout de -ez* soit fortement automatisé, alors que les occasions où cet algorithme ne s'avère pas à l'écrit sont rares. Dans le cas du pronom *les*, il a également déclenché des automatismes graphomoteurs pour près de 35% des élèves. Sa présence suscite deux types d'erreurs. D'une part, 24,7 % des élèves confondent l'infinitif avec la forme du participe passé et lui ajoutent la marque *-s*. D'autre part, 8,8% lui ajoutent simplement un *-s*, produisant ainsi une graphie non avérée des verbes (*-ers*). Enfin, il faut mentionner qu'ils ne sont que deux à ajouter *-ent* à la forme infinitive, montrant ainsi une confusion avec les marques de verbe conjugué. Ces résultats nuancent ceux obtenus par Brissaud et Sandon (1999), qui relevaient que les élèves de la fin du primaire utilisaient des finales plausibles du verbe dans une très forte proportion. Cela est vrai en ce qui concerne les verbes conjugués de notre dictée, mais doit peut-être être nuancé en présence de telles structures syntaxiques en ce qui concerne les verbes à l'infinitif.

Pour conclure, nous constatons que la reconnaissance des verbes à l'infinitif est effectivement bien engagée pour la majorité des élèves, avec une moyenne de 69,4 % de réussite, alors que la présence de rupteurs distracteurs semble mettre à mal les procédures qu'ils utilisent. Toutefois, cette reconnaissance est difficile à évaluer en l'absence d'entretiens métagraphiques, notamment à cause des fréquentes hésitations qui jalonnent le parcours de l'expertise morphographique des élèves au primaire pour les verbes qui se terminent par le son /e/ (Brissaud et Sandon, 1999).

5.1.7 Les représentations à l'œuvre lors de la reconnaissance de participes passés en /e/

Les participes passés et leurs règles d'accord sont emblématiques des difficultés d'apprentissage en orthographe grammaticale et causent des maux de tête à bien des

scripteurs adultes. Pour les maîtriser, l'apprenant doit mobiliser de nombreuses connaissances grammaticales sur la phrase et ces connaissances abstraites prennent du temps à se construire. Par ailleurs, si les accords régis par le sujet sont au programme du 3e cycle du primaire, l'enseignement systématique des trois règles de base des participes passés est l'affaire du premier cycle du secondaire, selon le MELS. Nous avons fait quelques observations à la suite des résultats obtenus par les élèves pour la reconnaissance des participes passés en /e/ de la dictée. Nous en présentons une synthèse dans le tableau 5.5.

Tableau 5.5 : La synthèse des observations sur la reconnaissance des participes passés en /e/

Caractéristiques linguistiques	% de réussite	Observations
<u>Le poids des structures syntaxiques</u> - participes passés employés avec l'un ou l'autre auxiliaire à un temps simple - adjectif participe détaché et placé en tête de phrase - participes passés employé avec auxiliaire à un temps composé	92,8 % 49,8 % 79,1%	- Les participes passés en /e/ utilisés avec un auxiliaire à un temps simple sont fortement reconnus par les élèves. - Le détachement en tête de phrase de l'adjectif participe et sa double appartenance aux systèmes verbal et nominal ont nui de façon importante à sa reconnaissance. - La présence d'un auxiliaire à un temps composé fait fléchir le taux de reconnaissance des participes passés. - Il n'y a pas de différence significative entre les auxiliaires avoir et être pour la reconnaissance des participes passés.
<u>Le choix des marques</u> - Absence quasi totale de marques non avérées du système verbal.	-	- Les marques utilisées relèvent toutes du système verbal. L'erreur la plus fréquente demeure la confusion avec le mode infinitif.

De façon générale, nous constatons que les taux de réussite sont relativement homogènes, avec une moyenne de 85 %. Si nous ne tenons compte que de la reconnaissance des participes passés employés avec un auxiliaire à un temps simple, la moyenne grimpe à 92,8 %, et ce, sans que nous puissions observer de différences significatives entre l'un et l'autre auxiliaires. Tout comme l'observent Brissaud et Sandon (1999), les élèves qui commencent le cours secondaire tendent à systématiser la marque *-é*. Qui plus est, nous constatons, à l'instar de ces deux chercheurs, que les élèves n'utilisent pratiquement pas de marques non avérées du système verbal, l'erreur la plus fréquente étant la confusion avec le mode infinitif.

Les participes passés insérés dans les énoncés qui présentent une structure particulière sont ceux qui ont été les moins bien réussis de la dictée. C'est le cas des deux participes passés qui sont employés avec un auxiliaire à un temps composé. Cela a été suffisant pour que deux élèves sur dix les confondent avec l'infinitif. Cogis (2005), observant ce phénomène à travers les corpus d'élèves de la fin du primaire et du début du secondaire, suggère qu'il s'agisse peut-être de l'influence d'une procédure qui dicte, en présence de trois verbes qui se suivent, de mettre le dernier à l'infinitif, comme ce fut le cas pour l'énoncé de la dictée *elles sont allées rencontrer*. En l'absence d'une réelle compréhension des usages des modes infinitif et participe, l'application de procédure du genre peut échouer en présence d'auxiliaires à un temps composé. Les résultats de notre recherche suggèrent bien une différence de traitement, mais nous ne sommes pas en mesure de savoir ce qui la motive.

Le plus faible taux de reconnaissance s'observe avec l'adjectif participe détaché et déplacé en tête de phrase. Cette position particulière a confondu 43,1 % des élèves, qui lui ont ajouté la marque de l'infinitif et 7,1 % d'entre eux, qui ont choisi la marque de l'impératif. Dans les deux cas, la procédure de substitution par un autre verbe

pouvait échouer si elle ne reprenait pas l'ensemble de l'énoncé. Cela nous laisse croire, à l'instar de Cordary (2003), que les élèves du début du cours secondaire n'ont pas nécessairement compris ce qui, sur le plan syntaxique, distingue l'infinitif du participe passé, mais qu'ils ont appris à utiliser des stratégies de repérage desquelles ils dépendent. C'est un constat similaire auquel Gauvin (2005) est parvenue pour des élèves faibles de 5e secondaire en soulignant qu'ils étaient nombreux à utiliser de telles procédures sans réellement en comprendre les fondements.

5.1.8 Remarques conclusives sur la reconnaissance de verbes du premier groupe à l'infinitif et de participes passés en /e/

En analysant les résultats obtenus par les élèves, nous constatons qu'ils semblent avoir un peu plus de facilité à reconnaître les participes passés qui sont employés avec un auxiliaire à un temps simple que les verbes infinitifs, y compris lorsque ceux-ci se trouvent dans des constructions syntaxiques relativement courantes. Il est possible que nous observions ici un effet de la tendance de certains élèves de la fin du primaire à systématiquement mettre tous les verbes en /e/ sous la forme du participe passé (Brissaud et Sandon, 1999; Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003; Brissaud et al., 2006). Toutefois, l'analyse approfondie de cette question qu'ont faite Brissaud et al. (2006) montre que la situation est autrement plus complexe. D'abord, ils n'observent pas de tendance systématique et linéaire vers un usage normé des graphies *-er* et *-é*, mais plutôt des tendances dynamiques et variables selon les individus. Par exemple, dès la 4e année, certains élèves ajoutent systématiquement la marque *-er*, alors que d'autres ajoutent la marque *-é* pour tous les verbes en /e/. Cependant, d'autres choisissent le mode infinitif ou le mode participe en fonction non pas de critères morphosyntaxiques, mais en récupérant directement en mémoire le mode du verbe le plus fréquemment employé dans les textes lus. Le passage au cours secondaire concorde avec une diminution de cet effet, ce qui serait en lien avec le

développement des connaissances grammaticales sur le verbe, selon Brissaud et al. (2006).

5.1.9 Les représentations à l'œuvre lors de l'accord de participes passés en /e/

Si les élèves de notre corpus parviennent, dans une très forte proportion, à reconnaître les participes passés en /e/, la réussite de l'accord est loin d'être acquise pour tous. L'analyse approfondie de nos données à la lumière de notre cadre théorique nous permet de poser des hypothèses sur les représentations des élèves qui ont influencé leurs choix graphiques. Dans le tableau 5.6, nous avons consigné nos principales observations à ce sujet.

L'analyse de nos données montre un écart de près de 60 % entre la réussite des participes passés invariables ou au masculin singulier et celle des participes passés variables. Ils sont plus de quatre élèves sur dix à laisser les participes passés invariables en présence de l'auxiliaire *être* et près des trois quarts à le faire pour le participe passé employé avec *avoir*. Qui plus est, en face d'un auxiliaire à un temps composé, le taux d'invariabilité du participe passé employé avec *être* augmente de près de 10 %. Comme l'observent Brissaud et al. (2006), Brissaud et Cogis (2008) et Brissaud et Sandon (1999), nous croyons que certains élèves de l'étude laissent systématiquement les participes passés en /e/ invariables. Toutefois, un certain nombre semble adopter un comportement différencié en fonction de l'auxiliaire identifié, laissant de préférence le participe passé avec *avoir* invariable, y compris dans le cas de l'auxiliaire *être* à un temps composé, mais accordant avec le sujet celui employé avec l'auxiliaire *être* à un temps simple (Cogis, 2005).

Tableau 5.6 : La synthèse des observations sur l'accord des participes passés en /e/

Caractéristiques linguistiques	% de réussite ou d'échec	Observations
<u>Participes passés avec ou sans marque</u> - Participes passés invariables ou masculin singulier - Participes passés variables	87,2 % 25,6 %	- Les participes passés qui ne nécessitaient pas l'ajout de marques ont été fortement réussis.
<u>Participes passés variables employés avec être</u> - Accord réussi avec le sujet Auxiliaire à temps simple Auxiliaire à temps composé - Invariable Auxiliaire à un temps composé - Mauvaise gestion d'un double accord	36,7 % 42,1 % 25,9 % 43,6 % 54,6 % 12,3 %	- Le tiers des élèves accordent correctement le participe passé employé avec l'auxiliaire être. - La procédure dominante demeure l'invariabilité du participe passé pour un peu moins de la moitié des élèves. - Plus d'un élève sur dix accorde le participe passé avec le sujet, mais oublie l'une des deux marques.
<u>Participe passé variable employé avec avoir</u> - Accord réussi avec le CD pronom relatif antéposé - Accord fautif avec le sujet - Invariable - Accord fautif avec le sujet dans le cas de <i>tout le monde avait décidé</i>	3,7 % 18,6 % 74,6 % 8,5 %	- Le taux de réussite du seul participe passé employé avec avoir qui s'accordait est le plus faible de la dictée. - Près de deux élèves sur dix l'accordent avec le sujet; la plupart choisissent de le laisser invariable. - Un seul des participes passés invariables employés avec avoir avait un sujet potentiellement pluriel à cause du déterminant indéfini. Près d'un élève sur dix l'accorde avec le sujet.
<u>L'adjectif participe</u> - Accord réussi avec le noyau du GN - Invariable	14,2 % 35,3 %	- L'adjectif participe est très faiblement accordé par les élèves. Sa position détachée en tête de phrase y ayant probablement contribué.

Parallèlement à cette première tendance à l'invariabilité, d'autres élèves cherchent un donneur, en l'occurrence le sujet. Là encore, pour certains, la nature de l'auxiliaire importe peu. En ce qui concerne les participes passés avec *être*, un peu plus du tiers des élèves font l'accord avec le sujet, la tendance étant un peu plus forte en présence d'un auxiliaire à temps simple. Quant au seul participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* qui s'accordait avec le CD antéposé, près de 20 % des élèves en font l'accord avec le sujet. Il est possible également d'observer cette tendance en ce qui concerne l'énoncé *tout le monde avait décidé*, puisque près de 10% des élèves ont ajouté la marque du pluriel au participe passé. Nous pouvons expliquer ce choix par la combinaison de procédures, dont la surgénéralisation de l'accord du participe passé avec le sujet et l'interprétation erronée sur son nombre, sous l'influence sémantique exercée par le nom collectif et le déterminant indéfini. Pour Brissaud et al. (2006) et pour Brissaud et Cogis (2008), il est difficile de dire si cette surgénéralisation de l'accord avec le sujet est la manifestation d'une réflexion métalinguistique ou simplement l'application de procédures automatiques d'accords verbaux de la gauche vers la droite. Mais elles constatent une tendance chez la moitié des élèves de 4e secondaire à accorder tous les participes passés avec le sujet, nonobstant l'auxiliaire. Il est possible que nous observions ici l'émergence de cette procédure parmi nos élèves de première secondaire.

Cela dit, le taux de réussite de l'accord du seul participe passé employé avec l'auxiliaire avoir avec son complément direct antéposé est très faible, mais cela ne nous surprend guère. Ce n'est que vers la fin du secondaire que les chercheurs observent la réussite de ce type d'accord pour 40 % des élèves (Cordary, 2003; Brissaud et al., 2006; Brissaud et Cogis, 2008), alors qu'il demeure encore non maîtrisé à la fin du cours secondaire pour le plus grand nombre (Cordary, 2003; Brissaud et Sandon, 1999; Cogis, 2005; Gauvin, 2005).

Enfin, le seul adjectif participe en /e/ du corpus n'a été bien accordé que par 14,2 % des élèves. Ainsi, non seulement n'a-t-il été écrit sous sa forme participe que par la moitié des élèves, mais lorsque ce fut le cas, ces derniers ont généralement choisi de le laisser invariable. Nous croyons qu'il s'agit là de l'impact du principe dynamique exposé par Jaffré et Bessonnat (1993), qui soulignent la difficulté, pour les élèves, de rompre avec le sens de l'écriture pour accorder un mot antéposé au signal d'accord. En conséquence, le détachement de l'adjectif au début de la phrase semble exercer une pression importante pour sa reconnaissance et pour sa réussite. La dictée offre deux autres cas d'adjectifs participes détachés et commençant la phrase, mais ces derniers ne se terminent pas par la finale /e/. Nous verrons, dans la section suivante, si les comportements des élèves sont similaires et si la finale des participes passés joue un rôle important en ce qui concerne la performance des élèves.

5.1.10 Les représentations à l'œuvre lors du choix des morphogrammes et de l'accord de participes passés qui ne se terminent pas en /e/

Les pratiques scolaires insistent beaucoup sur les formes en /e/ des participes passés, mais abordent trop peu le cas des autres participes passés, qui offrent pourtant aux élèves des défis de taille, à commencer par leur seule reconnaissance (Gauvin, 2005; Cordary, 2003). Cordary (2003) soutient que les participes passés ne constituent pas une classe homogène pour les élèves de la fin du secondaire, alors qu'ils se comportent différemment selon qu'ils sont en présence d'un participe passé qui se termine ou non par /e/. Pour les chercheurs, les participes passés en /i/ ou en /y/ sont plus souvent associés, par les élèves, aux formes conjuguées des verbes, ce qui se traduit par l'ajout de marques de conjugaison et par la recherche d'un sujet. Dans un premier temps, nous avons fait quelques observations par rapport aux choix des morphogrammes des élèves que nous avons synthétisées dans le tableau 5.7.

Tableau 5.7 : La synthèse des observations sur le choix des morphogrammes des participes passés qui ne se terminent pas en /e/

Caractéristiques linguistiques	% de réussite ou d'échec	Observations
<u>Participes passés en /i/ et choix des morphogrammes</u> - ajout du morphogramme <i>e</i> en l'absence de donneur féminin formes verbales non plausibles (<i>rielinscrie</i>) formes verbales plausibles (<i>ravie, remplie</i>) - ajout du morphogramme <i>t</i> - ajout du morphogramme <i>s</i> - ajout des morphogrammes <i>-nt</i> en présence d'un donneur potentiel - Absence de morphogramme justifié par l'énoncé non justifié par l'énoncé	6,8 % 21,6 % - - 7,4 % 40,7 % 17,1 %	- Les comportements graphiques des élèves varient d'un verbe à l'autre et il est difficile d'en dégager une tendance, particulièrement en ce qui concerne les morphogrammes <i>t</i> et <i>s</i> . - Les élèves sont moins nombreux à utiliser le morphogramme <i>-e</i> si les formes verbales n'existent pas. - Quatre élèves sur dix laissent le participe passé sans morphogramme lorsque nécessaire et deux sur dix le font même lorsqu'un morphogramme grammatical est requis. - L'ajout du morphogramme <i>-nt</i> est beaucoup plus fréquent que pour les participes passés en /e/.
<u>Participes passés en /y/ et choix des morphogrammes</u> - Absence de morphogramme justifié par l'énoncé - Ajout du morphogramme <i>e</i> en l'absence de donneur - Ajout du morphogramme <i>t</i> <i>plu</i> <i>lu</i> - Ajout du morphogramme <i>s</i> - Ajout du morphogramme <i>-nt</i> en présence de donneur potentiel	40,1 % 7,4 % 5,8 % 15 % - 3,1 %	- Quatre élèves sur dix laissent les participes passés sans morphogramme. - Ajout des morphogrammes <i>t</i> et <i>e</i> , même en l'absence de formes plausibles dans la conjugaison. - Il est difficile de dégager une tendance en ce qui concerne l'usage du morphogramme <i>s</i> . - L'ajout du morphogramme <i>-nt</i> est moins fréquent que pour les participes passés en /i/.
<u>Gestion du morphogramme lexical <i>t</i></u> - Ajout du morphogramme <i>t</i> (<i>peints et inscrits</i>) - Ajout du morphogramme <i>-nt</i> <i>peignent</i> <i>inscrivent</i>	77,4 % 1,4 % 12,2 %	- Le trois quarts des élèves ajoutent la marque <i>t</i> au participe passé lorsqu'elle est requise. - La marque <i>-nt</i> est peu utilisée avec <i>peints</i> , l'indice sonore aidant, mais un élève sur dix l'utilise avec <i>inscrits</i> .

Nous avons tenté d'observer s'il était possible de dégager des régularités pour l'usage des morphogrammes en fonction de la finale en /i/ ou /y/ des participes passés, mais force est de constater que l'exercice s'avère difficile. Non seulement la variété de structures syntaxiques nuit à l'analyse, mais il semblerait que le verbe lui-même impose ses propres contraintes en fonction de ses flexions les plus usuelles (Brissaud et al., 2006). D'abord, nous constatons la présence d'une première tendance, celle de laisser le participe passé sans morphogramme, lorsque cela est justifié par le contexte de la phrase. Près de quatre élèves sur dix y parviennent. C'est un résultat intéressant, qui concorde avec les observations de Brissaud et Cogis (2008). Ces dernières ont constaté que 24% des élèves de 5e année du primaire n'ajoutaient pas de marque verbale à ce type de participe passé, alors qu'au contraire, d'autres ressentaient le besoin de marquer le verbe d'une quelconque façon, mais sans que la marque soit investie d'un sens particulier, outre celui d'appartenir au système verbal (*s, t, d ou e*).

C'est ce que nous constatons en observant l'ajout du morphogramme *t* ou du morphogramme *e* (en l'absence de donneur féminin) sur ces participes passés. Ce sont deux marques qui relèvent des morphogrammes des verbes conjugués et qui témoignent probablement d'une difficulté de la part des élèves à reconnaître ces participes passés et à les distinguer des verbes conjugués. Dans le détail, un peu moins de deux élèves sur dix ajoutent le morphogramme *e*, mais nous constatons que cela varie en fonction des flexions plausibles disponibles et des finales du verbe /i/ ou /y/. Quant à l'usage du morphogramme *t*, les écarts sont encore plus grands selon les verbes, allant de 30, 6 % pour *rit* à un maigre 5,5 % pour *ravit*. Là encore, nous supposons que la fréquence d'occurrence des formes fléchies joue un rôle encore mal connu dans le choix des graphies des élèves, mais il est difficile de l'observer avec notre dispositif expérimental qui ne comporte pas suffisamment de cas.

L'utilisation du morphogramme *-s* est difficile à analyser dans notre dictée, puisqu'il pourrait tout autant avoir été utilisé pour combler le vide morphographique que pour témoigner d'une tentative réussie ou non d'accorder le participe passé. Dans tous les cas de la dictée, il était possible de trouver un donneur potentiel pluriel aux participes passés de cette catégorie, à l'exception de *rempli*. C'est pourquoi il est intéressant d'observer que 22 % des élèves lui ajoutent un *-s* en l'absence de tout donneur, ce qui nous permet de poser l'hypothèse que la présence du *-s* ne signifie pas uniquement le pluriel, mais qu'il indique possiblement la présence d'un verbe conjugué. Cela dit, nous pouvons difficilement généraliser cette observation aux autres énoncés, puisque la possibilité de leur trouver un donneur pluriel était chaque fois présente.

Par ailleurs, l'usage de la marque *-nt* sur les formes verbales nous permet d'observer de plus près la confusion entre ces participes passés et les verbes conjugués. Nous constatons que près d'un élève sur dix en moyenne utilise la marque *-nt* appartenant au verbe conjugué pour les participes passés qui ne se terminent pas par /e/, alors que cette marque est très marginale pour les participes passés en /e/. Cela tend à confirmer que les élèves ne perçoivent pas ces deux types de participes passés de la même manière et confondent parfois les participes passés qui ne se terminent pas par /e/ avec les verbes conjugués. Cela a des conséquences sur l'accord, car les élèves sont alors à la recherche d'un sujet et utilisent, comme nous venons de le voir, des marques appartenant au système verbal.

Si la seule reconnaissance de ces participes passés a été aussi problématique pour les élèves, il n'est pas surprenant que la réussite moyenne de leur accord soit la plus faible de toute la dictée. Tout comme pour les participes passés en /e/, nous avons posé quelques hypothèses, indiquées dans le tableau 5.8, à propos des caractéristiques linguistiques des énoncés qui ont pu jouer un rôle dans la réussite de l'accord.

Tableau 5.8 : La synthèse des observations sur l'accord des participes passés qui ne se terminent pas en /e/

Caractéristiques linguistiques	% de réussite	Observations
<u>Le poids des structures syntaxiques</u> - Détachement de l'adjectif participe en tête de phrase - Participe passé employé avec <i>être</i> - Participes passés employés avec <i>avoir</i> invariables, accord plausible avec le sujet aux élèves qui avaient ri les contes avaient plu	10,7 % 48,6 % 29,9 % 54,2 %	- Tout comme pour les participes passés en /e/, les adjectifs participes sont très faiblement réussis. - De tous les participes passés employés avec <i>être</i> , c'est <i>ravis</i> qui est le mieux réussi, malgré la présence d'un distracteur (<i>fort</i>). Son appartenance à la catégorie des adjectifs a peut-être contribué à ce résultat. - Les participes passés invariables employés avec <i>avoir</i> ont pu être accordés avec leur sujet, mais la différence entre les deux énoncés exige une certaine prudence dans l'analyse.
<u>Caractéristiques sémantiques du donneur</u> Le déterminant indéfini <i>chaque</i> Le déterminant <i>le peu d'</i>	67,1 % 45,7 %	- Tout comme ce fut le cas pour le marquage des noms et l'accord du verbe, l'usage de déterminant indéfini a certainement joué un rôle dans le choix des morphogrammes.
<u>Interférence des catégories morphologiques</u> - Confusion avec le nom <i>sortie</i>	39,9 %	- Nous pouvons avancer l'hypothèse qu'une grande partie des erreurs concernant la graphie <i>sorties</i> provient de la confusion avec le nom <i>sortie</i> .

Le seul participe passé employé avec l'auxiliaire *être* de cette catégorie a été mieux réussi que tous les autres en /e/, et ce, malgré la présence d'un rupteur distracteur entre l'auxiliaire et son participe passé. Nous supposons que l'appartenance à la catégorie des adjectifs de *ravis* a contribué à augmenter les taux de réussite de l'accord, mais il est difficile d'en être certaine. Dans le cas des participes passés employés avec *avoir* et invariables *ri* et *plu*, nous pouvons constater une forte

présence du *-s* et du *-nt* qui pourrait s'expliquer par la surgénéralisation de l'accord avec le sujet évoquée par Brissaud et al. (2006), par Brissaud et Cogis (2008) et par Cordary (2003). En effet, les élèves associant volontiers ce type de participe passé avec le verbe conjugué, il est logique qu'ils soient à la recherche d'un sujet. À l'inverse, les participes passés en /e/ sont plus souvent laissés invariables. Il faut toutefois considérer cette hypothèse avec prudence, puisque l'observation des choix des morphogrammes des élèves montre qu'ils emploient parfois certaines marques non pas pour leur signification habituelle dans le système verbal, mais simplement pour combler un vide morphologique.

Ce sont les adjectifs participes détachés et placés en tête de phrase qui sont les moins bien réussis de cette catégorie et leurs taux de réussite sont similaires à celui de *racontés*. Quant aux adjectifs participes à l'intérieur du GN de la dictée, ils ont tous été utilisés avec un déterminant indéfini, ce qui a probablement exercé une pression sur la réussite de leur accord comme nous en avons fait la remarque pour le marquage en nombre des noms. Enfin, comme Fisher (1996) et Largy (2008) le faisaient remarquer, les mots qui peuvent passer d'une catégorie morphologique à une autre représentent également des défis pour les élèves. Nous supposons que c'est ce qui s'est produit pour certains d'entre eux lorsqu'est venu le temps d'orthographier *sorties*, alors que près de 40% des élèves ont écrit *sortie*. Nous ne croyons pas que l'ajout du *-e* s'explique par une réflexion métalinguistique sur l'accord. Nous sommes d'avis que ces élèves ont confondu le verbe avec le nom, récupérant directement en mémoire la forme *sortie* et lui donnant priorité par rapport à la structure syntaxique.

5.1.11 Remarques conclusives sur la gestion des marques du système verbal

La gestion des accords à l'intérieur du système verbal est beaucoup moins réussie par les élèves que celle des accords à l'intérieur du système nominal. Non seulement les

verbes peuvent adopter plusieurs formes selon la personne, le temps, le mode, etc., mais de plus, ils induisent généralement la recherche de donneur à l'intérieur de structures syntaxiques parfois complexes. La morphographie verbale suppose la maîtrise d'un ensemble de concepts qui se rapportent à la phrase et au texte. Par conséquent, il ne faut pas se surprendre de la faiblesse de certains résultats des élèves, puisque ces concepts seront approfondis au cours secondaire. Si les verbes conjugués placés près de leur sujet ou ceux dont les formes sont facilement mobilisées sont mieux réussis par les élèves, la position du verbe par rapport à son donneur est un facteur déterminant pour la réussite des accords. Quant à la distinction entre les modes infinitifs et participes, nous avons observé qu'elle semble reposer sur l'usage de procédures dont les fondements ne sont pas toujours bien compris par les élèves. Sans surprise, c'est l'accord des participes passés qui s'avère la zone la plus sensible de la morphologie verbale, mais il importe de distinguer deux types de participes passés, ceux qui se terminent en /e/ et les autres. Les premiers présentent un taux de réussite moyen plus fort dans notre dictée, bien que les élèves soient encore nombreux à se servir d'une procédure dictant l'invariabilité du participe passé. Quant aux autres participes passés, ils sont souvent confondus avec les formes conjuguées du verbe et accordés avec le sujet.

5.2 Le rôle des biais d'évaluation de son efficacité personnelle et du genre sur la performance en orthographe grammaticale

Notre deuxième objectif de recherche était d'examiner la relation, chez des élèves de première secondaire, entre le biais d'évaluation de leur efficacité personnelle en orthographe grammaticale et leur performance dans ce domaine. Considérant les écarts de performance entre les filles et les garçons, nous avons décidé de tenir compte du genre lors des tests de régression linéaire.

De nombreuses études établissent un lien entre le jugement que les élèves portent sur leurs compétences dans un domaine et leur performance. Multon, Brown et Lent (1991), dans une méta-analyse sur la question, estiment qu'entre 14 % et 32 % de la variance de la performance s'explique par le sentiment d'efficacité personnelle selon les diverses disciplines scolaires, le type de participants, les devis expérimentaux et les méthodes d'évaluation utilisées. La synthèse réalisée par Pajares (2003) à propos de la compétence en écriture va dans le même sens. Ce dernier constate que la performance en écriture est liée directement et indirectement avec le sentiment d'efficacité dans ce même domaine. La situation au Québec ne semble pas différente. Le MELS, dans son *Plan d'action pour l'amélioration du français* (2010), s'interroge sur la relation entre les perceptions de soi et le rendement en écriture chez des élèves du primaire et du secondaire. Il rapporte des relations linéaires positives entre les perceptions de compétence en lecture et en écriture et les performances des élèves en écriture, le poids relatif de ces variables ayant tendance à augmenter avec le temps. En ce qui concerne l'orthographe, les recherches dans le domaine se font beaucoup plus rares. Nous n'avons relevé qu'une seule étude, celle de Bégin (2008), en orthographe lexicale, qui constate que les perceptions de compétence d'élèves en 6^e année du primaire sont liées à la motivation intrinsèque qui, à son tour, est liée à des rendements positifs en orthographe.

Ces résultats sont intéressants, mais dans la mesure où le sentiment d'efficacité personnelle peut représenter de façon réaliste les aptitudes d'une personne, ils ne sont pas surprenants. Qu'en est-il lorsqu'un élève manifeste une évaluation biaisée de son efficacité personnelle par rapport à ses aptitudes réelles? En effet, dès le milieu du primaire, certains élèves ont des difficultés à évaluer avec justesse leur compétence, contrairement aux autres, qui portent un jugement plutôt réaliste sur eux-mêmes. Quel peut être l'effet de tels biais dans le jugement des élèves sur leur performance en orthographe grammaticale? Nous avons tenté de répondre à cette question dans le

cadre de notre étude. Les résultats que nous avons obtenus aux tests de régression indiquent une relation linéaire positive entre le biais d'évaluation de son efficacité personnelle en orthographe et les deux variables de performance en orthographe grammaticale. En effet, le genre et les biais d'évaluation permettent d'expliquer 18,3 % de la variance de la performance des élèves pour la réussite des accords, alors qu'ils expliquent 7,8 % de la variance de la performance des élèves pour la reconnaissance des verbes à l'infinitif. Ainsi, plus le sentiment d'efficacité de l'élève en orthographe est supérieur à celui prédit par la mesure standardisée de ses habiletés scolaires, plus ses résultats à la dictée sont élevés, et vice versa.

De telles conclusions sont préoccupantes dans la mesure où Bouffard et al. (2011) constatent, dans une recherche longitudinale de cinq ans, que les biais d'évaluation de l'efficacité personnelle sont présents chez des élèves québécois dès le 2^e cycle du primaire et qu'ils demeurent relativement stables jusqu'au milieu du cours secondaire, moment où l'étude s'est terminée. Parmi les groupes d'élèves se sous-évaluant, un seul groupe, représentant 3,7 % de l'échantillon, est parvenu à modifier positivement sa trajectoire, en passant de croyances très négatives sur soi à des croyances modérément négatives. Or, Bouffard et al. (2011) constatent que les élèves qui se sous-évaluent manifestent davantage de comportements psychosociaux négatifs que ceux qui se surévaluent. De plus, leur rendement, à la fin du parcours scolaire, est en deçà des attentes prédites par la mesure standardisée du QI.

Ce portrait sombre confirme les conclusions de nombreuses études réalisées depuis quelques années sur cette question, d'abord par Phillips (1984, 1987), puis par d'autres chercheurs qui ont observé chez ces élèves des comportements et des attitudes dysfonctionnelles affectant la sphère scolaire (Harter, 1985; Connell et Ilardi, 1987; Miserandino, 1996; Phillips et Zimmerman, 1990; Bouffard et Vezeau, 2006; Vaillancourt et Bouffard, 2008; Bouffard et al., 2006c; 2003), mais également

la sphère sociale et familiale (Larouche et al., 2008; Bouffard et al., 2004). De plus, les chercheurs observent des performances plus faibles chez ces élèves par rapport à une mesure standardisée de leur habileté scolaire (Bouffard et al., 2003). C'est à ce dernier constat que nous sommes arrivée dans notre étude en orthographe grammaticale pour les élèves qui commencent le cours secondaire. La relative stabilité de telles croyances, révélées par Bouffard et al. (2011), nous fait craindre que les biais d'évaluation que nous avons observés soient difficiles à modifier si aucune action n'est entreprise en ce sens, mais surtout cela souligne l'importance d'agir dès le primaire, bien avant que la performance, peut-être même l'apprentissage, n'en soit perturbée.

D'un autre côté, Bouffard et al. (2011) observent, tout au long des cinq années de leur étude, que des croyances positives et exagérément positives sur soi sont à l'avantage des élèves. Cela vient contredire les perceptions de nombreux adultes, parents et professeurs, qui craignent que ce genre de croyances aient des conséquences négatives à moyen terme sur les comportements souhaités en contexte scolaire, comme la participation active, la persévérance ou l'effort. Au contraire, les auteurs rapportent que ces élèves manifestent un ensemble de comportements psychosociaux positifs, qu'ils sont moins anxieux, moins habités par un sentiment d'imposture et manifestent moins de perfectionnisme négatif. Qui plus est, sur le plan du rendement scolaire, ils obtiennent des résultats supérieurs à ce que la mesure standardisée du QI permet d'anticiper à la fin de l'étude, ce qui pourrait expliquer qu'ils croient également satisfaire davantage les attentes de leurs parents. Notre étude ne présente pas de perspective longitudinale et nous ne pouvons contribuer à la réflexion sur l'effet des biais positifs à moyen et à long terme. Toutefois, nous constatons que de telles croyances chez les élèves sont en relation avec des performances supérieures dans la dictée à ce qui était prédit par l'indice d'habileté scolaire. Nous pouvons donc affirmer

qu'à court terme, le biais positif est à l'avantage des élèves et nous avons de bonnes raisons de croire qu'il le demeure, du moins en contexte scolaire.

5.2.1 Les différences filles et garçons

La question des différences entre les filles et les garçons s'est posée avec beaucoup d'acuité lors de l'analyse de nos données. En effet, nous avons constaté une différence significative pour la variable de performance « accords » et, dans une moindre mesure, pour la variable de performance « verbes infinitifs ». Nous avons également constaté une différence significative entre les deux groupes par rapport à leur biais d'évaluation du sentiment d'efficacité en orthographe, les filles s'évaluant plus positivement que les garçons. Mais la différence est encore plus grande lorsque nous observons la répartition des filles et des garçons aux extrêmes, alors que les garçons sont plus nombreux à présenter des biais négatifs d'évaluation de leur sentiment d'efficacité en orthographe (69,8 %), et les filles, plus nombreuses à présenter des biais positifs d'évaluation (62,7 %). Toutefois, les résultats obtenus à nos deux tests de régression montrent que, si le genre contribue significativement aux deux variables de performance de notre étude, il perd de son importance en ce qui concerne la variable « accords » et n'est plus du tout significatif pour la variable « verbes infinitifs ». Ainsi, lorsque les biais d'évaluation sont considérés, il n'y aurait pas d'effet significatif du genre sur la performance en orthographe grammaticale. Ce sont les biais d'évaluation qui s'avèrent être la variable explicative la plus importante de la performance des élèves.

Ces résultats jettent un éclairage différent sur tout le débat entourant la performance des filles et des garçons en orthographe et en écriture. En effet, chercheurs et institutions ont constaté la présence d'écarts significatifs de performance entre les filles et les garçons, et ce, à travers toute la francophonie (DIEPE, 1995; Chervel et

Manesse, 1989; Brissaud, 1999; Blais, 2003; MEQ, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Manesse et Cogis, 2007; MELS, 2010). Bien souvent, les chercheurs observent qu'un milieu socioéconomique défavorisé creuserait l'écart entre fille et garçon (Brissaud, 1999; CSE, 2003). C'est du côté des facteurs psychosociaux qu'ils se tournent pour tenter de comprendre la nature de cette différence. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, qui publie en 1999 un rapport sur la réussite scolaire des garçons et des filles, l'attitude plus positive des filles envers l'école et la réussite scolaire expliqueraient l'essentiel des différences observées. C'est l'une des pistes suivies par le *Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)* du MELS (2010), dont les auteurs rapportent, chez les filles de 4e et 6e année du primaire, ainsi que chez les filles de 2e secondaire, une plus grande motivation à l'égard de l'écriture et une perception de leur compétence plus élevée que les garçons dans ce domaine, cet écart s'accroissant avec le temps.

Toutefois, les conclusions des chercheurs ne font pas consensus sur cette question, et des différences dans les profils motivationnels ne sont pas toujours observées entre les filles et les garçons pour ce qui relève de l'apprentissage d'une langue (Pajares, 2003). Si le profil motivationnel des filles à l'égard du français est meilleur que celui des garçons, Bouffard et al. (2006) ont constaté du même souffle que l'amplitude de cette différence est faible. Quant à Pajares et Valiante (1999) et Pajares et al., (1999), ils ont constaté que les filles et les garçons manifestaient un sentiment d'efficacité personnelle similaire en écriture. Ils ont nuancé toutefois leurs observations en mentionnant que les filles se considéraient comme meilleures à l'écrit que leurs homologues masculins lorsqu'il leur est demandé de se comparer directement à leurs pairs. Bégin (2008) observe bien une différence significative de performance entre les filles et les garçons, mais elle n'observe rien de tel en ce qui concerne leur perception de compétence. Toutefois, elle constate que les filles manifestent une motivation intrinsèque à l'égard de l'orthographe plus grande que les garçons.

Il se peut qu'une partie de la réponse se trouve dans la relation entre le genre, la performance en orthographe grammaticale et les biais d'évaluation qu'il importe de distinguer du sentiment d'efficacité personnelle. En ce sens, notre recherche constitue une contribution originale à la réflexion sur cette question qui préoccupe institutions et chercheurs à travers toute la francophonie.

5.3 Les limites de l'étude

Notre étude comporte certaines limites qu'il importe de mentionner. D'abord, certaines réserves doivent être émises à propos de la dictée que nous avons conçue. Nous avons privilégié cet outil afin de favoriser la comparaison des graphies des élèves, tout en leur proposant une tâche relativement complexe. Cela signifie que nous n'avons pas pu analyser les choix graphiques des élèves en situation réelle d'écriture, là où la tâche cognitive est particulièrement lourde. Ce choix a eu une incidence sur le nombre de mots qui ont pu être analysés. Nous avons choisi d'observer des zones à risques pour le marquage du nom, l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe conjugué et du participe passé et avons ajouté quelques cas de verbes du premier groupe à l'infinitif, privilégiant ainsi une vision globale de la performance en orthographe grammaticale au détriment de l'exploration d'une seule dimension des accords. De plus, nous avons concentré nos efforts sur la question du nombre, privilégiant les énoncés pluriels, puisque l'ajout de marques morphologiques en facilite l'analyse. Nous avons évité les ambiguïtés relatives au genre, qui relèvent d'un tout autre système de représentation (Cogis, 2005). Par conséquent, nous ne pouvons prétendre avoir exploré en profondeur tous les aspects relatifs à la compétence morphographique.

Nous tenons à rappeler qu'il n'est pas possible d'avoir un accès direct aux représentations orthographiques des élèves. C'est par le biais des procédures verbalisées et des graphies que nous pouvons entrevoir une partie de leurs représentations et poser des hypothèses à leurs propos (Bousquet et al, 1999). Dans le cas de notre étude, nous avons décidé de ne retenir que l'analyse des graphies, laissant de côté celle des procédures verbalisées par la méthode des entretiens métagraphiques, qui auraient sans doute été riches d'enseignement. La largeur de notre échantillon nous a incitée à utiliser d'autres moyens, moins coûteux en terme de temps et plus réalistes dans le cadre d'une thèse. C'est pourquoi nous avons conçu la dictée de façon à ce qu'elle soit la plus transparente possible quant aux représentations qui auraient pu avoir guidé les choix graphiques des élèves, tout en sachant les limites qu'un tel outil impose.

Le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe que nous avons adapté de Goulet (2004) présente une bonne cohérence interne, mais nous ne pouvons exclure l'effet d'une possible désirabilité sociale dans les réponses. En effet, les réponses des élèves au questionnaire peuvent être teintées d'un désir de bien paraître aux yeux des adultes, ce qui a pu fausser les résultats. De plus, lors de la formulation de nos énoncés dans le questionnaire, nous avons inclus des remarques qui portaient autant sur la grammaire que sur l'orthographe, alors que nous n'avons mesuré que la performance en orthographe grammaticale. Or, plus la mesure du sentiment d'efficacité personnelle est près de la tâche effectuée, plus son lien avec la performance dans cette tâche est élevé (Pajares, 2003; Bandura, 2007, Valentine et al., 2004). De plus, la mesure standardisée qui a servi au calcul du biais d'évaluation de l'efficacité personnelle évalue des habiletés mentales générales fortement reliées au rendement scolaire. Cependant, elle n'est pas une mesure de compétence de base en français. Nous déplorons l'absence de test validé de cette nature qui nous aurait permis d'obtenir une mesure du biais avec un pouvoir explicatif encore plus grand.

La constitution des scores de performance révèle une cohérence interne plus faible en ce qui concerne les verbes. Nous avons longuement hésité avant de choisir le regroupement qui présentait l'alpha de Cronbach le plus intéressant, ce qui nécessitait de ne pas retenir certains verbes dans le calcul du score de performance. Il est possible que la performance dans ce domaine ne soit pas toujours synonyme d'expertise et que cela ait contribué à réduire la cohérence interne des regroupements. En effet, la nature dynamique et non linéaire des apprentissages à l'intérieur du système verbal peut expliquer que certains verbes n'aient pas été réussis par des élèves pourtant compétents, mais réussis par des élèves plus faibles (Brissaud et Cogis, 2008). C'est peut-être ce qui explique aussi que les liens sont plus faibles entre les biais d'efficacité personnelle et la reconnaissance des verbes à l'infinitif, mais notre dispositif expérimental ne permet pas de dépasser le stade de l'hypothèse sur cette question.

Les tests de régression que nous avons faits mesuraient la relation entre la performance et deux variables indépendantes. Or, la thèse de Bégin (2008) et les travaux du MELS (2010) témoignent d'une relation linéaire positive entre la motivation intrinsèque envers l'écriture (ou l'orthographe, dans les travaux de Bégin (2008)) et la performance, de même qu'entre la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle. Par conséquent, il aurait été intéressant d'intégrer la motivation aux tests de régression et de voir, par une analyse pas à pas, la force et la direction de l'effet de ces variables entre elles. Qui plus est, il s'avère que le milieu socioéconomique et le retard scolaire ont un rôle à jouer dans la performance des filles et des garçons en orthographe grammaticale (CSE, 1999). Il aurait été intéressant d'avoir un échantillon de population plus représentatif des différentes réalités québécoises et plus étendu, ce qui nous aurait permis d'augmenter la fiabilité de nos résultats. Enfin, nous soulignons que les tests statistiques que nous avons faits ne nous permettent pas de

statuer sur la direction des relations observées. Par conséquent, le lecteur ne peut en aucun cas conclure à une relation causale entre les variables.

5.4 Les contributions de l'étude à la didactique de l'orthographe

Cette étude présente un caractère novateur en ce sens qu'elle permet un décloisonnement des disciplines, en expliquant la performance en orthographe grammaticale des élèves à l'aide de variables psychologiques rarement utilisées en didactique des langues. Dépassant le cadre du seul sentiment d'efficacité personnelle, elle explore la relation entre les biais d'évaluation d'efficacité et la performance, ce qui permet de préciser le rôle joué par les croyances sur soi, indépendamment des habiletés scolaires manifestées par les élèves. Elle vient également contribuer à la discussion sur les différences entre les garçons et les filles quant à la maîtrise de l'orthographe.

Les résultats de notre analyse des données langagières exigent que nous considérions la complexité de l'orthographe grammaticale et le temps qui est nécessaire à sa maîtrise. Ainsi, nulle progression des contenus d'enseignement ne peut être pertinente sans considérer les tendances développementales observées dans les travaux sur les représentations. Certains volets de l'orthographe grammaticale se consolident avant d'autres et il est inutile, peut-être même contreproductif, de vouloir parcourir trop rapidement les contenus d'enseignement dans ce domaine. Une meilleure connaissance des représentations des élèves permettrait de proposer un curriculum scolaire qui s'arrime sur leur développement normal.

Notre analyse nous a également révélé que les choix graphiques des élèves de notre enquête reposent sur des connaissances grammaticales fragiles, et ce, malgré le fait qu'ils proviennent de milieux favorisés selon les données du MELS. Ainsi, les

procédures mises en œuvre par les élèves pour réussir les accords ne sont pas efficaces dans tous les contextes et il suffit de modifier l'ordre des constituants ou d'ajouter des expansions aux différents groupes pour faire fléchir les taux de réussite, et ce, même pour des accords réputés acquis depuis longtemps. Comme Nadeau et Fisher (2009) le défendent, il nous semble clair que l'expertise morphographique passe par une meilleure compréhension de la morphosyntaxe, ce qui nécessite la manipulation de concepts grammaticaux parfois très abstraits et hors de portée des jeunes élèves. Cet apprentissage ne peut se faire implicitement : il doit se réaliser par la manipulation des faits de langue et par une réflexion qui favorise le développement d'habiletés métalinguistiques (Lefrançois, 2003; Lahire, 2000). C'est le rôle de l'enseignant de placer les élèves en situation où ils pourront le faire et au moment où ils en ont la capacité cognitive.

5.5 Des suggestions de recherches futures

Notre étude ouvre de nombreuses pistes de recherches. En didactique de l'orthographe, il n'y a, à notre connaissance, aucune recherche qui a exploré la question des biais d'évaluation d'efficacité personnelle. Nous avons observé la relation entre ces biais et la performance en orthographe à un moment précis de la scolarité des élèves. Mais de nombreuses questions demeurent sans réponse. Quand ces biais commencent-ils à se construire? Persistent-ils dans le temps? Comment reconnaître ces croyances négatives chez nos élèves? Comment parvenir à les modifier? Peut-on en prévenir l'émergence au primaire? Peut-on en modifier la trajectoire au secondaire?

Il aurait été intéressant d'observer, en amont, la construction des biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe et leur stabilité au fil de la scolarité et de voir comment de tels biais agissent sur le développement de la compétence

morphographique tout au long du cours secondaire. Certaines pratiques enseignantes permettent-elles de modifier le jugement que les élèves portent sur leur compétence? L'évaluation de dispositifs didactiques et de pratiques enseignantes pourrait inclure une mesure du biais d'évaluation de l'efficacité personnelle afin d'en observer la variation intra-individuelle et de voir s'il est possible d'en modifier la nature.

Qui plus est, notre étude apporte un éclairage nouveau sur la question du genre et de son effet sur la performance en orthographe des élèves. Nos résultats indiquent peu d'effet du genre sur la performance lorsque les biais d'évaluation sont considérés. La motivation intrinsèque et les milieux socioéconomiques apparaissent également comme des variables significatives que notre étude ne permet pas d'observer. Pour mieux comprendre la dynamique des variables en jeu, d'autres recherches doivent être menées sur cette question et doivent inclure davantage de variables, dont les biais d'évaluation.

Quant aux représentations orthographiques des élèves de première secondaire, notre étude apporte une petite contribution à un ensemble de recherches généralement effectuées par des psycholinguistes et des cognitivistes, la didactique ayant peu investi ce champ de réflexion (Fisher, 2004). Quel est l'impact des pratiques sur la construction des représentations orthographiques, comment s'élaborent ces représentations lorsque les élèves ont une langue maternelle autre que le français? Et qu'en est-il des représentations chez les élèves dysorthographiques? Ne présentent-ils qu'un retard ou manifestent-ils des représentations différentes qui leur nuisent dans le développement de leur compétence? Quel rôle jouent alors les fréquences d'occurrence pour ces élèves? En quoi l'apprentissage de connaissances syntaxiques formelles peut-il aider à modifier les représentations? Ces questions et bien d'autres permettraient à la didactique de l'orthographe de s'appuyer sur un corps de recherches

de plus en plus imposant concernant les représentations grammaticales pour améliorer les pratiques et favoriser l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe du français.

Conclusion

Dans le cadre de cette étude, nous voulions savoir dans quelle mesure la performance en orthographe grammaticale des élèves de première secondaire est affectée par le jugement qu'ils portent sur leur compétence morphographique. Pour y répondre, nous avons déterminé deux objectifs. Le premier visait à identifier, à partir d'une analyse de données langagières, des représentations orthographiques partagées par un ensemble d'élèves qui pouvaient être considérés comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif menant à une compétence morphographique experte. Le second visait à examiner, chez des élèves de première secondaire, la relation entre le biais d'évaluation de leur compétence morphographique et leur performance en orthographe grammaticale.

Pour y parvenir, nous avons conçu et validé une dictée et un questionnaire sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Nous avons administré ces deux outils à un échantillon de 295 élèves (139 filles et 156 garçons), en provenance de la grande région de Montréal. Nous leur avons également administré l'Épreuve mentale Otis-Lennon, permettant d'obtenir une mesure standardisée de leur habileté scolaire. Les données issues de la dictée ont été analysées qualitativement sur les bases de notre cadre théorique, puis nous les avons recodées en terme de succès/échec à l'aide du logiciel SPSS, version 18, ce qui nous a permis de créer deux variables de performance en orthographe grammaticale. Pour obtenir la mesure du biais d'évaluation de son efficacité personnelle, nous avons régressé le score obtenu pour le sentiment d'efficacité personnelle sur l'indice d'habileté scolaire de l'élève à l'Épreuve Mentale Otis-Lennon. Le score résiduel standardisé a déterminé la valence du biais d'évaluation (Bouffard et al, 2003; Bouffard et al, 2006; Côté, 2011). Cela nous a

permis d'effectuer des tests de régression multiple dans le but de calculer la variance de la performance en orthographe grammaticale expliquée par le biais d'évaluation de son efficacité personnelle. Puisque le genre de l'élève a semblé être un facteur déterminant dans la performance des élèves, nous en avons tenu compte dans nos calculs.

Nous avons pu tirer de notre étude quelques hypothèses quant aux représentations responsables des difficultés des élèves dans la gestion du nombre à l'intérieur du système nominal. Ainsi, nous avons constaté que les accords à l'intérieur du système nominal ont été généralement bien maîtrisés par la grande majorité des élèves de notre étude en présence de structures syntaxiques régulières. Le marquage des noms a été mieux réussi que l'accord des adjectifs. Toutefois, certains facteurs propres au matériau linguistique ont fait fléchir les résultats des élèves, notamment le choix des déterminants, la présence de rupteur dans la chaîne morphologique, la distance avec le signal d'accord, l'ambiguïté sémantique des déterminants indéfinis et des noms collectifs, la présence du suffixe *-ique*, la fonction de complément du nom de groupes nominaux sans déterminant, les adjectifs de couleur et la gestion des doubles accords.

Nous avons également pu poser quelques hypothèses par rapport à la gestion des accords à l'intérieur du système verbal, alors que nous avons été confrontée à des écarts importants de réussite entre les verbes conjugués. Les marques de personne ont semblé être automatisées par les élèves, qui ont éprouvé toutefois des difficultés à activer leur vigilance orthographique en présence de leurres. De plus, certaines formes des verbes *avoir* et *être* ont été bien orthographiées par la quasi-totalité des élèves. Mais le facteur déterminant qui a expliqué, selon nous, les écarts de performance a résidé dans la complexité syntaxique de la phrase, alors que les élèves ont éprouvé plus de difficulté à conjuguer le verbe lorsqu'il y avait inversion du sujet, distance avec le donneur et présence de rupteurs de la chaîne morphologique. En

somme, les élèves n'ont pas maîtrisé l'accord du verbe conjugué au début du cours secondaire et ont eu recours très souvent à une procédure d'accord de proximité. Ce sont les structures syntaxiques plus complexes qui ont révélé la fragilité de leurs représentations morphosyntaxiques.

Les représentations responsables de la reconnaissance des verbes à l'infinitif et des participes passés, ainsi que celles sous-jacentes à leur accord se sont avérées plus difficiles à analyser. Nous avons constaté que la distinction entre les modes infinitifs et participes a semblé reposer sur l'usage de procédures (*mordre/mordu*) dont les fondements syntaxiques ne sont pas toujours bien compris par les élèves. Sans surprise, c'est l'accord des participes passés qui s'est avéré la zone la plus sensible de la morphologie verbale, mais il nous faut distinguer les participes passés en fonction de leur finale, puisque les élèves ont adopté des comportements différenciés selon que le participe passé se terminait en /e/ ou non. Dans le cas de participes passés en /e/, l'invariabilité est une tendance forte, de même que l'accord avec le sujet, nonobstant le type d'auxiliaire, l'accord du participe passé employé avec *avoir* ayant été raté par la quasi-totalité des élèves. Quant aux autres participes passés se terminant en /y/ ou /i/, la tendance générale a été de les considérer comme des verbes conjugués et, conséquemment, de leur trouver un sujet. Enfin, le principe dynamique de l'écriture exposé par Jaffré et Bessonnat (1993) explique que les trois adjectifs participes détachés aient été les moins bien réussis de toute la dictée.

Pour notre deuxième objectif de recherche, les résultats obtenus aux tests de régression nous indiquaient une relation linéaire positive entre le biais d'évaluation de son efficacité personnelle et les deux variables de performance en orthographe grammaticale. En effet, le genre et les biais d'évaluation ont permis d'expliquer 18,3 % de la variance de la performance des élèves pour la réussite des accords, alors qu'ils ont expliqué 7,8 % de la variance de la performance des élèves pour la

reconnaissance des verbes à l'infinitif. Ainsi, des croyances exagérément positives envers sa compétence ont été en relation avec des performances supérieures dans la dictée à ce qui était prédit par l'indice d'habileté scolaire. Toutefois, des croyances exagérément négatives envers sa compétence ont eu l'effet inverse, c'est-à-dire qu'ils ont été en relation avec des performances inférieures à ce qui était attendu. Si le biais positif s'avère bénéfique pour les élèves à court et long terme selon Bouffard et al. (2011), les conclusions de notre étude sont toutefois préoccupantes en ce qui concerne le biais négatif d'évaluation qui affecte considérablement la performance des élèves.

Enfin, nous avons porté une attention particulière à la différence de performance en orthographe grammaticale entre les filles et les garçons que nous avons constatée dans notre étude. En fait, lorsque les biais d'évaluation sont considérés, il n'y aurait pas d'effet significatif du genre sur la performance en orthographe grammaticale, puisque ce sont les biais d'évaluation qui s'avèrent être la variable explicative la plus importante de la performance des élèves. Il s'agit là, à notre avis, d'une contribution originale à la problématique de la réussite en orthographe grammaticale des filles et des garçons, dont des recherches ultérieures pourraient s'inspirer.

En conclusion, cette recherche a permis de souligner que l'acte compétent en orthographe grammaticale n'est pas seulement une question de processus cognitifs ou de développement des représentations grammaticales, mais il est également lié, et de façon importante, au jugement que l'on porte sur sa compétence morphographique grammaticale.

Annexe 1 : Le document de présentation

Document de présentation

Titre de la thèse:

La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance.

Étudiante chercheure
Priscilla Boyer

UQAM, 2010

1) Présentation du projet

La lecture de n'importe quel journal pourrait vous en convaincre, la faiblesse du français écrit des élèves et des étudiants québécois fait la nouvelle à chaque rentrée scolaire. Même si ces reproches s'inscrivent dans la durée (Cajolet-Laganière et Martel, 1996) et ne sont pas exclusifs au Québec (Manesse et Cogis, 2007), il n'en demeure pas moins que l'apprentissage du français écrit est difficile, alors que les exigences de la société envers la qualité de la langue de ses citoyens sont grandissantes. Les universités ne sont pas épargnées : les journalistes dénigrent les étudiants qui se destinent à l'enseignement en raison de la faiblesse de leur résultat au *Test de certification en français écrit pour l'enseignement* (TECFÉE). Dans le contexte linguistique propre au Québec, la question de la maîtrise du français demeure l'un des objectifs fondamentaux de notre société.

C'est en orthographe grammaticale que l'on retrouve les principales difficultés des élèves et des étudiants (Blais, 2008). Malheureusement, la situation ne s'améliore pas sur ce plan alors que Manesse et Cogis (2007) ont démontré que ce type d'erreurs augmente progressivement depuis 1977 en France. Il devient urgent d'identifier les facteurs à l'œuvre dans l'acquisition et l'apprentissage de l'orthographe afin de proposer aux enseignants des outils plus efficaces, adaptés à l'apprentissage du français.

Depuis une dizaine d'années, des chercheurs en psycholinguistique et en didactique des langues se sont intéressés à l'évolution des représentations en orthographe grammaticale dans une perspective développementale. Ces recherches donnent un éclairage nouveau sur le cheminement « normal » d'un élève, de la petite enfance (David, 2002) à l'âge adulte (Fayol et Jaffré, 2008), en passant par toutes les étapes du parcours scolaire (Cogis, 2005; Brissaud et Sandon, 1999; Brissaud et Cogis, 2008; Cordary, 2003; Jaffré et David, 1999). Elles permettent également de mieux comprendre certains processus cognitifs à l'œuvre lors de l'acquisition de l'orthographe (Bousquet, Cogis, Massonnet et Jaffré, 1999), en insistant sur l'importance du conflit cognitif pour bousculer les représentations et mener les élèves vers l'expertise. Ces recherches nous permettent d'avoir des attentes plus claires quant à la progression des apprentissages chez l'élève, mais dépouillent l'apprenant de ses affects, en laissant trop souvent dans l'ombre les dimensions affectives.

Pourtant, ce ne sont pas les recherches qui manquent à ce sujet en psychologie et en sciences de l'éducation. C'est le cas notamment des recherches portant sur le sentiment d'efficacité personnelle, qui se trouve au cœur des théories sur la motivation. (Bandura, 2007; Harter, 1999). Le sentiment d'efficacité personnelle, c'est le jugement que la personne porte sur sa propre capacité d'agir efficacement et, en particulier, sur sa capacité à réussir les tâches auxquelles elle est confrontée. Elle jouerait un rôle déterminant sur les efforts fournis, la persévérance, la participation

active en classe, mais également sur les performances scolaires (Bandura, 1986) et serait un meilleur prédicteur de ces performances que ne peuvent l'être les compétences réelles de l'élève.

Cette thèse de Bandura a été confirmée par de nombreux travaux témoignant des effets positifs d'un sentiment d'efficacité élevé sur le rendement scolaire (Bouffard et Couture, 2003; Bouffard et Vezeau, 1998; Goulet, 2004), dont plus spécifiquement le rendement en écriture (Pajares, 2003; Pajares, Miller et Johnson, 1999; Pajares et Valiante, 1999).

Les chercheurs ont observé que plus l'apprenant grandit, plus son sentiment d'efficacité personnelle tend à s'approcher de ses réelles compétences, et ce, dès la 3^e année du primaire (Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert et Dumas, 1998; Harter, 1993; Bouffard et Vezeau, 1998, 2006; Bouffard, Boisvert et Vezeau, 2003). Toutefois, certains apprenants présentent un écart important entre leur sentiment d'efficacité personnelle et leur aptitude scolaire. Cet écart peut être positif, mais également négatif, ce que Phillips (1984, 1987) appelle l'illusion d'incompétence. Cet écart négatif induit des conséquences scolaires et sociales pouvant s'avérer désastreuses pour ces élèves. Nous pouvons craindre qu'avec le temps, ces derniers arriment leur rendement scolaire à leur perception biaisée.

2) Objectif

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre recherche. Puisque l'apprentissage de la compétence morphographique nous est davantage connu, nous souhaitons analyser les effets d'un biais positif ou négatif du sentiment d'efficacité personnelle sur le développement de cette compétence des élèves de première secondaire. Plus spécifiquement, nous analyserons les effets de tels biais sur la réussite des accords dans le système nominal, la réussite des accords dans le système verbal et la réussite des accords du participe passé, dont voici les principaux aspects retenus dans la recherche.

Système nominal :

1. Capacité de l'élève de privilégier les critères morphosyntaxiques aux critères morphosémantiques
2. Capacité de l'élève de réussir l'accord des noms avec un pivot marqué
3. Capacité de l'élève de réussir l'accord des noms avec un pivot non marqué
4. Accord des adjectifs classifiants
5. Accord des adjectifs qualifiants
6. Accord fautif des rupteurs désactivants

Système verbal (verbes conjugués et à l'infinitif) :

1. Capacité de l'élève de reconnaître le verbe et ses marques distinctives de personne.
2. Capacité de l'élève d'identifier le sujet du verbe et de les accorder avec ce dernier.
3. Capacité de l'élève de reconnaître le verbe à l'infinitif et son caractère invariable.

Système verbal (participes passés) :

1. Capacité de l'élève de reconnaître le participe passé en é et de le distinguer des autres formes homonymes du verbe.
2. Capacité de l'élève de reconnaître les formes avérées des participes passés en -u -i -t.
3. Capacité de l'élève d'accorder correctement le participe passé employé seul en tête de phrase.
4. Capacité de l'élève d'accorder correctement le participe passé avec un verbe attributif.
5. Capacité de l'élève d'accorder correctement le participe passé avec avoir

3) Description de la méthodologie

Considérant que le passage au cours secondaire est particulièrement critique sur le plan motivationnel en écriture (Pajares, Miller et Johnson, 1999), c'est en première secondaire que nous faisons notre étude. Dans un premier temps, nous identifions les élèves qui présentent un biais du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale. Pour ce faire, nous avons utilisé la même technique que Bouffard et ses collaborateurs dans leurs recherches, en nous basant sur les résultats de la version en français adaptée par Sarrazin, McInnis et Vaillancourt (1983) de l'Épreuve d'Habilité Mentale Otis-Lennon (Otis et Lennon, 1977) qui mesure les aptitudes scolaires (capacité d'abstraction et de raisonnement : verbal, quantitatif et spatial). Nous utilisons également un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle adapté de celui de Goulet (2004). L'adaptation de cet instrument a fait l'objet d'une validation auprès de 230 sujets au printemps 2010. Ces deux instruments, administrés auprès des élèves lors d'une période de 75 minutes, nous permettent d'identifier ceux qui présentent un biais du sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale, que celui-ci soit positif ou négatif.

Dans un second temps, nous avons construit une dictée à partir des conclusions des recherches portant sur l'acquisition et l'apprentissage de l'orthographe adaptée aux élèves du cours secondaire (Cogis, 2005). Nous avons également tenu compte des attentes du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) pour le premier cycle du secondaire dans la construction de cet instrument. La dictée a été enrichie des commentaires d'experts dans le domaine, puis validée auprès de 140 élèves de première secondaire. Des entretiens métagraphiques ont été faits auprès des sujets, ce qui nous a permis d'effectuer des modifications sur les cas présentant des ambiguïtés. Dans sa forme définitive, elle comporte 12 phrases avec un indice de lisibilité de niveau primaire, nous permettant de mettre l'accent sur les règles d'accord. Elle

présente 41 cas d'accord dans le système nominal, 13 cas de participes passés, 5 verbes à l'infinitif et 15 verbes conjugués. Cette dictée sera administrée en classe, lors d'une période de 75 minutes.

Les données issues de l'analyse des erreurs dans la dictée nous permettront, en tenant compte des aptitudes scolaires des élèves, de décrire le développement de la compétence morphographique et les représentations sur l'orthographe de ces derniers à la lumière de leur biais ou de leur absence de biais, répondant ainsi à nos objectifs de recherche. Cela nous permettra de jeter un éclairage nouveau sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, faisant le pont entre diverses disciplines (linguistique, didactique des langues, sciences de l'éducation, psychologie) qui se parlent trop peu. Dans la pratique, nous donnerons des moyens supplémentaires aux enseignants et aux maîtres de langue afin d'identifier les élèves et les étudiants à risque en leur faisant prendre conscience du rôle fondamental que jouent les affects dans l'apprentissage d'une langue.

4) Déroulement de l'étude

1. Les élèves doivent me remettre une lettre de consentement de la part de leur parent.
2. Il y aura une période de 75 minutes où seront administrés le Otis-Lennon et le questionnaire de perception de compétence.
3. Il y aura une période de 75 minutes où sera administrée la dictée.

Ces deux périodes ne doivent pas obligatoirement se suivre. La prise de données doit pouvoir se faire en octobre ou en novembre, selon les disponibilités des enseignants.

5) Personnes ressources

Monique Lebrun : Directrice de mon mémoire de maîtrise et codirectrice de ma thèse de doctorat. Professeure associée à l'UQAM au département de didactique des langues.

lebrun-brossard.monique@uqam.ca
(514) 987-3000 poste : 3879

Thérèse Bouffard : codirectrice de ma thèse de doctorat. Professeure à l'UQAM au département de psychologie.

bouffard.therese@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 3976

Lucie Godard : Directrice du département de didactique des langues et responsable des chargés de cours. Professeure à l'UQAM au département de didactique des langues.

godard.lucie@uqam.ca
<http://www.ddl.uqam.ca>
(514) 987-3000 poste : 3734

Jean Bélanger : Professeur et directeur du doctorat réseau en Éducation à l'UQAM, département d'Éducation

belanger.j@uqam.ca
(514) 987-3000, poste 4256

6) Mes coordonnées

Priscilla Boyer
boyer.priscilla@uqam.ca
450-516-1161

6) Bibliographie

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Clif, NJ : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bouffard, T. et Vezeau, C. (1998). The developing self-system and self-regulation of primary school children. In Ferrari, M. et Sternberg, R.J. (Éds.), *Self-awareness, its nature and development*, (pp.246-272). New York : The Gilford Press.

Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M et Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 321-330.

Bouffard, T. et Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.

Bouffard, T., Boisvert, M. et Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.

Bouffard, T. et C. Vezeau. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans Bourgeois, E. et Galland, B. *Se motiver à apprendre*. 41-49. Presses Universitaires de France.

Bousquet, S., D. Cogis, D. Ducard, J. Massonnet, J.-P. Jaffré (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.

Brissaud, C. et J.-M. Sandon (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie, *Langue française*, 124.1, 40-57.

Brissaud, C. et D. Cogis (2008). L'accord du participe passé : reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. In *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde, Congrès mondial de Linguistique Française – CMLF08*, Éds Durand, J., B. Habert et B. Laks, Institut de linguistique française : Paris, p.1-12.

- Cajolet-Laganière, Hélène et Martel, Pierre. (1995) *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 166p.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*. Delagrave : Paris, 425 p.
- Cordary, N. (2003). Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 9, 99-107.
- David, J. (2002). Les débuts de la littéracie chez le jeune enfant. In Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée, Ed. G. Haas, Dijon : SCÉRÉN, p. 9-18.
- Fayol, M. et J.-P. Jaffré (2008). *Orthographier*. Angoulême : PUF, 233 p.
- Goulet, G. (2004). *Validation d'un modèle des déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement au secondaire : interrelations entre la conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage et les perceptions de compétence*. Thèse de doctorat inédite, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. New York : The Guilford Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Dans F.Roy (Ed.), *The Puzzle of Low Self-Regard*. (pp.87-116).
- Jaffré, J.-P., J. David (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- Manesse, D., Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Paris : éditions ESF.
- Otis, A. et R. Lennon (1977) *School Ability Test*. Boston : Harcourt Assessment – Pearson Education.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing : a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. et Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary educational psychology*, 24, 390-405.

Parajes, F., Miller, M.D., Johnson, M.J. (1999). Gender Differences in Writing self-Beliefs of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.

Phillips, D.A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.

Phillips, D.A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.

Sarrazin, G., C.E. McInnis et R. Vaillancourt. (1983). *Test d'habileté scolaire, niveau intermédiaire*. Montréal : Institut de recherches psychologiques.

Annexe 2 : La lettre de demande d'autorisation adressée à la direction

21 septembre 2010

OBJET : Demande d'autorisation

Madame la Directrice,
Monsieur le Directeur,

Comme vous le savez, la maîtrise de l'orthographe grammaticale en français est un cheminement ardu pour les élèves qui terminent parfois leur cours secondaire sans se sentir suffisamment compétents pour s'exprimer à l'écrit. En tant qu'enseignante de français au secondaire, je me suis souvent heurtée à cette perception négative de la part de certains élèves, perception qui, à mon avis, n'est pas toujours fondée. Cette démotivation des élèves joue certainement un rôle dans l'apprentissage de la langue, c'est pourquoi je suis allée entreprendre des études doctorales à l'Université du Québec à Montréal afin de mieux comprendre la dynamique de l'apprentissage et de la motivation.

Dans le cadre de mes études, j'ai conçu un projet auquel j'aimerais que les élèves de première secondaire de Monsieur Patrice Gagnon participent pendant les heures normales de classe (deux périodes). Cela me permettrait de mieux comprendre les facteurs à l'œuvre dans l'apprentissage de l'orthographe et pourrait, éventuellement, aider les enseignants de français à mieux adapter leurs interventions en classe. De plus, vos élèves participants bénéficieraient d'un outil diagnostique validé qui permettrait à leur enseignante d'identifier avec précision leurs lacunes en orthographe grammaticale. C'est pourquoi je sollicite votre consentement quant à la participation de ces élèves à cette étude. **Soyez assuré que je serai la seule personne à connaître l'identité des élèves et que toutes les mesures de confidentialité seront prises.**

Au verso de cette page, vous trouverez le formulaire d'autorisation ainsi que les détails de l'étude, qui est également présentée plus en détail dans le document d'accompagnement.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

Priscilla Boyer
Étudiante chercheuse

Déroulement de l'étude :

Dans le cadre des activités régulières des cours de français, vos élèves participeront à trois tests qui se dérouleront sur deux périodes normales de classe. Nous sonderons leurs aptitudes scolaires, leur perception de compétence en français, ainsi que leur compétence en orthographe grammaticale.

Confidentialité :

L'identité de vos élèves sera gardée strictement confidentielle. Ainsi, aux fins de l'étude, le nom des élèves sera remplacé par un numéro. Tous les documents seront identifiés uniquement par un numéro de code et conservés sous clef. À aucun endroit dans la thèse ou dans les articles découlant de cette étude, les sujets ne seront identifiés par leur nom. Les données seront conservées dans l'ordinateur de la chercheuse, dont l'accès est protégé par un mot de passe. À la fin du projet, toutes les informations confidentielles seront détruites.

Encadrement universitaire de l'étude

Cette étude est encadrée par ma directrice, madame Monique Lebrun, professeure au département de didactique des langues de l'UQAM et par ma codirectrice de recherche, madame Thérèse Bouffard, du département de psychologie de l'UQAM. Ces personnes peuvent être contactées aux adresses courriel suivantes : Lebrun-brossard.monique@uqam.ca ; Bouffard.therese@uqam.ca

Pour me contacter :

Si vous avez des questions ou si vous désirez de plus amples renseignements sur cette étude, vous pouvez me contacter au 450-516-1161 ou encore par courriel, à l'adresse suivante boyer.priscilla@uqam.ca. C'est avec plaisir que j'y répondrai.

Les droits de vos élèves :

Vous ou n'importe lequel de vos élèves pouvez refuser de participer à ce projet ou vous retirer en cours de route sans aucune conséquence. Si un élève n'a pas la permission de participer à l'étude, il est invité à remplir tout de même le test Otis-Lennon, le questionnaire et la dictée comme les autres, mais ses réponses seront détruites dès la fin de la période.

Si vous avez des préoccupations sur la façon dont vos élèves seront traités ou sur leurs droits en tant que sujet de recherche, vous pouvez consulter en ligne les principes du Comité institutionnel d'éthique de l'UQAM à l'adresse suivante : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/ethique-humains.htm>

Je sous-signé(e) _____ autorise l'étudiante chercheuse Priscilla Boyer à administrer le test Otis-Lennon, un questionnaire de perception de compétence et une dictée pendant deux périodes normales de français.

(Date et votre signature)

(Date et signature de Mme Monique Lebrun, directrice)

(Date et signature de Mme Thérèse Bouffard, codirectrice)

Annexe 3 : La lettre de demande de participation adressée aux enseignants

20 septembre 2010

OBJET : Lettre de demande de participation

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, la maîtrise de l'orthographe grammaticale en français est un cheminement ardu pour les élèves qui terminent parfois leur cours secondaire sans se sentir suffisamment compétents pour s'exprimer à l'écrit. En tant qu'enseignante de français au secondaire, je me suis souvent heurtée à cette perception négative de la part de certains élèves, perception qui, à mon avis, n'est pas toujours fondée. Cette démotivation des élèves joue certainement un rôle dans l'apprentissage de la langue, c'est pourquoi je suis allée entreprendre des études doctorales à l'Université du Québec à Montréal afin de mieux comprendre la dynamique de l'apprentissage et de la motivation.

Dans le cadre de mes études, j'ai conçu un projet auquel j'aimerais que vos élèves participent pendant les heures normales de classe (deux périodes). Cela me permettrait de mieux comprendre les facteurs à l'œuvre dans l'apprentissage de l'orthographe et pourrait, éventuellement, aider les enseignants de français à mieux adapter leurs interventions en classe. De plus, vos élèves participants bénéficieraient d'un outil diagnostique validé dont les résultats peuvent vous être communiqués à des fins formatives. C'est pourquoi je sollicite votre consentement quant à la participation de vos élèves à cette étude. **Soyez assuré que je serai la seule personne à connaître l'identité des élèves et que toutes les mesures de confidentialité seront prises.**

Au verso de cette page, vous trouverez le formulaire de participation ainsi que les détails de l'étude, qui est également présentée plus en détail dans le document d'accompagnement.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

Priscilla Boyer
Étudiante chercheuse

Déroulement de l'étude :

Dans le cadre des activités régulières des cours de français, vos élèves participeront à trois tests qui se dérouleront sur deux périodes normales de classe. Nous sonderons leurs aptitudes scolaires, leur perception de compétence en français, ainsi que leur compétence en orthographe grammaticale.

Confidentialité :

L'identité de vos élèves sera gardée strictement confidentielle. Ainsi, aux fins de l'étude, le nom des élèves sera remplacé par un numéro. Tous les documents seront identifiés uniquement par un numéro de code et conservés sous clef. À aucun endroit dans la thèse ou dans les articles découlant de cette étude, les sujets ne seront identifiés par leur nom. Les données seront conservées dans l'ordinateur de la chercheuse, dont l'accès est protégé par un mot de passe. À la fin du projet, toutes les informations confidentielles seront détruites.

Encadrement universitaire de l'étude

Cette étude est encadrée par ma directrice, madame Monique Lebrun, professeure au département de didactique des langues de l'UQAM et par ma codirectrice de recherche, madame Thérèse Bouffard, du département de psychologie de l'UQAM. Ces personnes peuvent être contactées aux adresses courriel suivantes : Lebrun-brossard.monique@uqam.ca ; Bouffard.therese@uqam.ca

Pour me contacter :

Si vous avez des questions ou si vous désirez de plus amples renseignements sur cette étude, vous pouvez me contacter au 450-516-1161 ou encore par courriel, à l'adresse suivante boyer.priscilla@uqam.ca. C'est avec plaisir que j'y répondrai.

Les droits de vos élèves :

Vous ou n'importe lequel de vos élèves pouvez refuser de participer à ce projet ou vous retirer en cours de route sans aucune conséquence. Si un élève n'a pas la permission de participer à l'étude, il est invité à remplir tout de même le test Otis-Lennon, le questionnaire et la dictée comme les autres, mais ses réponses seront détruites dès la fin de la période.

Si vous acceptez que vos élèves participent au programme, nous attendrons tout de même d'obtenir leur accord avant d'effectuer une quelconque évaluation. Pour ce faire, nous leur expliquerons oralement le caractère de l'étude et les choix qui s'offrent à eux et nous leur demanderons s'ils désirent ou non y participer.

Si vous avez des préoccupations sur la façon dont vos élèves seront traités ou sur leurs droits en tant que sujet de recherche, vous pouvez consulter en ligne les principes du Comité institutionnel d'éthique de l'UQAM à l'adresse suivante : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/ethique-humains.htm>

() J'accepte de participer à l'étude de l'étudiante chercheuse Priscilla Boyer.

(Date et votre signature)

Annexe 4 : La lettre de consentement adressée aux parents

15 septembre 2010

Chers parents,

Comme vous le savez, la maîtrise de l'orthographe grammaticale en français est un cheminement ardu pour les élèves qui terminent parfois leur cours secondaire sans se sentir suffisamment compétents pour s'exprimer à l'écrit. En tant qu'enseignante de français au secondaire, je me suis souvent heurtée à cette perception négative de la part de certains élèves, perception qui, à mon avis, n'est pas toujours fondée. Cette démotivation des élèves joue certainement un rôle dans l'apprentissage de la langue, c'est pourquoi je suis allée entreprendre des études doctorales à l'Université du Québec à Montréal afin de mieux comprendre la dynamique de l'apprentissage et de la motivation.

Dans le cadre de mes études, j'ai conçu un projet auquel j'aimerais que votre enfant participe pendant les heures normales de classe. Cela me permettrait de mieux comprendre les facteurs à l'œuvre dans l'apprentissage de l'orthographe et pourrait, éventuellement, aider les enseignants de français à mieux adapter leurs interventions en classe. De plus, votre enfant bénéficierait d'un outil diagnostique validé qui permettrait à son enseignant d'identifier avec précisions ses lacunes en orthographe grammaticale. C'est pourquoi je sollicite votre consentement quant à la participation de votre enfant à cette étude. **Soyez assurés que je serai la seule personne à connaître l'identité de votre enfant et que toutes les mesures de confidentialité seront prises.**

Au verso de cette page, vous trouverez le formulaire de consentement ainsi que les détails de l'étude qui concernent la participation de votre enfant.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

Priscilla Boyer
Étudiante-chercheure
Déroulement de l'étude :

Dans le cadre des activités régulières des cours de français, votre enfant participera à trois tests qui se dérouleront sur deux périodes normales de classe. Nous sonderons ses aptitudes scolaires, sa perception de compétence en français, ainsi que sa compétence en orthographe grammaticale.

Confidentialité :

L'identité de votre enfant sera gardée strictement confidentielle. Ainsi, aux fins de l'étude, le nom des enfants sera remplacé par un numéro. Tous les documents seront identifiés uniquement par un numéro de code et conservés sous clef. À aucun endroit dans la thèse ou dans les articles découlant de cette étude, les sujets ne seront identifiés par leur nom. Les données seront conservées dans l'ordinateur de la chercheuse, dont l'accès est protégé par un mot de passe. À la fin du projet, toutes les informations confidentielles seront détruites.

Encadrement universitaire de l'étude

Cette étude est encadrée par ma directrice, madame Monique Lebrun, professeure au département de didactique des langues de l'UQAM et par ma co-directrice de recherche, madame Thérèse Bouffard, du département de psychologie de l'UQAM. Ces personnes peuvent être contactées aux adresses courriel suivantes : Lebrun-brossard.monique@uqam.ca ; Bouffard.therese@uqam.ca

Pour me contacter :

Si vous avez des questions ou si vous désirez de plus amples renseignements sur cette étude, vous pouvez me contacter au 450-516-1161 ou encore par courriel, à l'adresse suivante boyer.priscilla@uqam.ca. C'est avec plaisir que j'y répondrai.

Les droits de votre enfant :

Vous ou votre enfant pouvez refuser de participer à ce projet ou vous retirer en cours de route sans aucune conséquence sur les résultats scolaires de votre enfant. Si votre enfant n'a pas la permission de participer au programme, il continuera à participer aux activités normales de la classe, comme auparavant.

Si vous permettez que votre enfant participe au programme, nous attendrons tout de même d'obtenir son accord avant d'effectuer une quelconque évaluation. Pour ce faire, nous lui expliquerons oralement le caractère de l'étude et les choix qui s'offrent à lui et nous lui demanderons s'il désire ou non y participer.

Si vous avez des préoccupations sur la façon dont votre enfant sera traité ou sur ses droits en tant que sujet de recherche, vous pouvez consulter en ligne les principes du Comité institutionnel d'éthique de l'UQAM à l'adresse suivante : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/ethique-humains.htm>

() J'accepte que mon enfant _____ participe à cette étude.
Nom de l'enfant

() Je refuse que mon enfant _____ participe à cette étude.
Nom de l'enfant

(Date et votre signature)

Annexe 5 : Le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale

Indique à quel point tu es en accord ou non avec les énoncés suivants.

1	2	3	4	5	6
tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	un peu en désaccord	un peu en accord	plutôt en accord	tout à fait en accord

EN GRAMMAIRE :

Je pense que pour moi le français est une matière difficile.

1 2 3 4 5 6

Je pense que je suis capable de me classer parmi ceux et celles qui réussissent très bien en orthographe.

1 2 3 4 5 6

La grammaire est une matière que j'aime.

1 2 3 4 5 6

Il faut que je fasse un effort quand je fais de la grammaire.

1 2 3 4 5 6

En orthographe, je me sens capable de réussir les exercices difficiles.

1 2 3 4 5 6

En grammaire, je pense que je comprends bien les explications de mon enseignant.

1 2 3 4 5 6

Merci Beaucoup !
Priscilla Boyer

Annexe 6 : La dictée

Dictée modifiée version automne 2010 - sans titre

1. Peints en rouge, les jolis bateaux de métal seront posés sur les étagères bleues.
2. Les détails trop sordides de l'histoire le captivent.
3. Chaque mot lu semble les rassurer.
4. Quelles sont les piscines municipales qu'ils ont aimées ?
5. Racontés avec beaucoup de finesse, les contes très amusants avaient plu aux élèves, qui avaient ri aux éclats.
6. Tout le monde avait décidé de vous donner deux médailles d'or lors des jeux olympiques.
7. À peine sorties du bureau, les filles sont allées rencontrer le peu d'élèves inscrits aux activités.
8. Derrière le comptoir se trouvent trois tartes, à côté des pains au chocolat.
9. Le panier que tu as rempli de pommes a été oublié et les fruits ont été mangés par les rats laveurs.
10. Avant de les embrasser, je leur dis que je les trouve bien gentils.
11. Les oiseaux migrateurs semblent fort ravis de quitter nos régions arctiques.
12. Julie n'était pas à l'école pendant les journées pédagogiques d'automne.

Annexe 7 : Le protocole de passation de la dictée

Consignes pour le déroulement

- Se présenter aux élèves et exposer le sujet de la recherche, soit d'évaluer les compétences en orthographe grammaticale des élèves.
- Les remercier de leur participation essentielle à la recherche.
- Leur expliquer le déroulement de la dictée.
- Leur distribuer la fiche d'identification personnelle et les feuilles réponses pour la dictée. En cas de besoin, leur préciser que des feuilles réponses supplémentaires sont disponibles sur demande.
- Lire avec eux la fiche d'identification en insistant sur les points suivants : l'âge doit être celui en date du 30 septembre 2010; l'année de naissance doit être la bonne (et non 2010); leur nom doit être écrit au complet; s'ils ne parlent pas d'autres langues que le français à la maison, ils doivent inscrire «aucune» comme réponse.
- Lire les consignes aux élèves et répondre à leurs questions.
- Leur mentionner qu'ils ne disposent pas de suffisamment de temps pour faire un brouillon. Les corrections doivent se faire directement sur la feuille réponse.
- Lire la première phrase de la dictée en entier une première fois. La lire de nouveau en prenant des pauses afin de donner le temps aux élèves d'écrire chacun des mots. S'assurer de prononcer correctement les liaisons.
- Lire les phrases suivantes en procédant toujours de la même manière.
- Lorsque les élèves ont terminé, relire les phrases une dernière fois en entier.
- Laisser aux élèves le temps nécessaire pour corriger la dictée. Pour ce faire, ils ont droit aux outils habituels tels les dictionnaires, les ouvrages de conjugaison ou l'aide-mémoire utilisé à l'école.
- Mentionner aux élèves de déposer leur fiche personnelle et sa dictée sur le coin de leur bureau lorsqu'ils ont terminé la correction, face cachée.
- Remercier encore une fois les élèves de leur participation.
- Mentionner aux élèves qu'il n'est pas possible de répondre aux questions sur la dictée, mais qu'un retour en classe peut être envisagé avec l'enseignant à la fin de l'étude.

Bibliographie

Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions Fribourg Suisse.

Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53-69.

Asselin, C. et McLaughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquence. *Revue de l'ACLA*, 14(1), 13-30.

Astolfi, J.P., Darot, E., Ginsbuger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots clés de la didactique des sciences, repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1989). Human Agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated feats and calamities. *Journal of Personality and social Psychology*, 40(2), 464-469.

Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion : Villeneuve d'Ascq (Nord).

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

Beaudoin, I., Boutin, J.-F. et Huot, J.-C. (2004). L'enseignement/apprentissage de la grammaire française au primaire : représentations des maîtres et futurs maîtres. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec. Récupéré le 11 novembre 2010 de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Beaudoin-Boutin.pdf>

- Beaupré, V. (1970). *Le livre noir de l'enseignement du français, ou de l'impossibilité presque totale d'enseigner le français au Québec*. Québec : AQPF.
- Bégin, C. (2008). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6e année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : Éditions De Boeck/Duculot.
- Betz, N. E. et Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory : back to the future. *Journal of career assessment*, 14(3), 3-11.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français langue maternelle. Attentes et perceptions*. Québec : Conseil de la langue française, Éditeur officiel du Québec.
- Bilodeau, S. (2004). Le décloisonnement des activités de la classe de français. Analyse d'écrits en didactique du français. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec. Récupéré le 11 novembre 2010 de <http://www.colloquairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/sylvain-bilodeau.pdf>
- Blais, J.-G. (2008). Quelles données pour le pilotage du système d'éducation ? *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève : Université de Genève. Récupéré le 11 novembre 2010 de <https://plone.unige.ch/sites/admee08>.
- Blais, J.-G. (2003). *Études des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'Éducation de la fin du secondaire*. Montréal : Institut de Recherche en Économie Contemporaine. Récupéré le 9 septembre 2010 de <http://www.irec.net/upload/File/rapportblais.pdf>
- Blanche-Benveniste, C. (1991). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : Éditions du CNRS.
- Bouffard, T. et Narciss, S. (2011a) Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence : Introduction. *Journal of Educational Research*, 50, 205-208.
- Bouffard, T. Vezeau, C., Roy, M. et Lengelé, A. (2011b). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50, 221-229.

Bouffard, T. et Vezeau, C. (2006a). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans Bourgeois, E. et Galland, B. (Dir), *Se motiver à apprendre* (p. 41-49). Paris : Presses Universitaire de France.

Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006b). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58(4), 395-409.

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R et Marcotte, G. (2006c). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20.

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., Marcotte, G. et Dubois, V. (2004). Children's negative bias in self-evaluation. Dans Proceeding of the third International Bienal self research Conference (p.90-94). Récupéré le 7 avril 2010 de http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Bouffard_Vezeau_Chouinard_Marcotte_Dubois.pdf

Bouffard, T., Boisvert, M. et Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences*, 14, 31-46.

Bouffard, T. et L. Bordeleau (2002). Le rôle des parents dans l'ontogenèse des ressources motivationnelles du jeune élève. Dans Lafortune, L. et Mongeau, P. (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 185-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604.

Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M. et Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 321-330.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high school age students. *International Journal of Behavioral Development*. 14(2), 153-164.

Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.

Boyer, P. (2007). Le cahier d'activités grammaticales : témoin privilégié de l'évolution de la didactique de la grammaire. Dans Lebrun, M (Dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, CÉDÉROM. Québec : Presses de l'Université du Québec, 15 p.

Boyer, P. (2006). L'évolution des contenus des manuels de grammaire du primaire et des démarches utilisées dans ceux-ci, de 1960 à 2003. Dans Lebrun, M. (Dir), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, (p. 137-157). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boyer, P. (2005) *Analyse de contenu du cahier d'activités grammaticales conçu pour l'enseignement secondaire, depuis le Rapport Parent (1960-2003)*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

Breton, B. (2008). À qui la faute? *Le Soleil*, 30 décembre 2008. Récupéré le 11 novembre 2010 de <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/opinions/editoriaux/200812/29/01-813817-a-qui-la-faute.php>

Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements? *Pratiques*, 149-150, 207-226.

Brissaud, C. (1999). La réalisation de l'accord du participe passé employé avec avoir. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales. *Langage et société*, 88, 5-24.

Brissaud, C. et Cogis, D. (2008). L'accord du participe passé : reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. Dans Durand, J., Habert, B. et Laks, B. (Dir.), *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde, Congrès mondial de Linguistique Française* (p. 1-12). Paris : Institut de linguistique française.

Brissaud, C., Chevrot, J.-P. et Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 3(151), 74-93.

Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège, pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave.

Brissaud, C. et Sandon, J.M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie, *Langue française*, 124(1), 40-57.

Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Paris : UNESCO / Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. et Bulea, E. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). Dans Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Pouliot, M. (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, (p. 41-68). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Pouliot, M. (2005). Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? Dans Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Pouliot, M. (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, (p. 7-40). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Bronckart, J.-P., et Dolz, J. (2004). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans Dolz, J. et Ollagnier, E. (Dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, (p.25-44). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bureau, R. et Clas, A. (1975). *Orthographe plus. Cahier A*. Montréal : Beauchemin.

Cajolet-Laganière, H. et Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Campana, M. et Castinaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris : ESF éditeur.

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. (Coll. Que sais-je ?) Paris : Presses universitaires de France.

Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*. Québec : Les publications Québec Français.

Chartrand, S.-G. (2006). Qu'est-ce qu'une didactique disciplinaire? *Formation et profession*, 12(2), 6-11.

Chartrand, S.-G. (1996a). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. (1996b). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical ? Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.), (p. 27-52). Montréal : Éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. (1996c). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.), (p. 197-225). Montréal : Éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec Français*, 156, 66-67.

Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2004). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec. Récupéré le 12 novembre 2010 de http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichier/100/grammaire_lecture_et_e_criture.pdf

Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (1993). Enseignement de la grammaire : quels objectifs? Quelles démarches ? *Revue de l'ACLA*, 11(1), 31-38.

Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin?* Paris : Retz.

Chervel, A. et Manesse, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe*. Paris : Calmann-Lévy/INRP.

Chevrot, J.-P., Brissaud, C., Lefrançois, P. (2003). Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution. *Faits de langues, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, 22, 57-66.

Chiss, J.-L. (2008). Sciences du langage : le retour? Dans Chiss, J.-L., David, J et Reuter, Y. (Dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, (8^e éd.), (p. 79-94). Bruxelles : De Boeck Université.

Chiss, J.-L. (2007). La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français? *Le français aujourd'hui*, 156, 9-14.

Chiss, J.-L. (2000). La progression : un problème typiquement didactique. Dans Coste, D. et Véronique, D. (Dir.), *La notion de progression* (p. 67-70). Saint-Cloud : ENS Éditions.

Chiss, J.-L. (1991) L'étude de la langue dans les pays francophones : esquisse de bilan et perspectives actuelles. *Études de linguistique appliquée*, 84, 47-53.

Chomsky, N. (1969/1957). *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.

Chouinard, M.-A. (2006). Réforme scolaire : résultats décevants. *Le Devoir*, 20 juin 2006. Récupéré le 9 septembre 2010 de <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/112055/reforme-scolaire-resultats-decevants>

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.

Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation : l'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 89-98.

Combettes, B. (1988). Linguistique et enseignement du français langue maternelle : tendances nouvelles. *Études de linguistique appliquée*, 72, 57-65.

Combettes, B. et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.

Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Récupéré le 28 mars 2012 de http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021_Rapport_final.pdf

Connell, J. P. et Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58(5), 1297-1307.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation. Récupéré le 28 mars 2012 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>

Côté, S. (2011). *Qualité du soutien émotionnel parental, biais d'évaluation de compétence et fonctionnement scolaire chez des élèves du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Cordary, N. (2003). Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 9, 99-107.

Cordary, N. (2002). Entretien d'explicitation et gestion de l'orthographe en classe de seconde : une démarche d'appropriation de l'orthographe. Dans Haas, G. (Dir.)

Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée (p. 97-105). Dijon : SCÉREN.

Coste, D. (1988). Linguistique et enseignement du français langue maternelle : sur quelques relations au début des années 1970. *Études de linguistique appliquée*, 72, 67-79.

Dallaire, É. (1996). *Évolution du discours institutionnel tenu sur la langue, la norme et la grammaire depuis le Rapport Parent*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 137-158.

David, J. (2002). Les débuts de la littéracie chez le jeune enfant. Dans Haas, G. (Dir.) *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée* (p. 9-18). Dijon : SCÉREN.

David, J. (1976). *Grammaire structurale à l'usage de tous*. Lasalle : Éditions de l'étoile polaire.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education : the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

Delcambre, I. (1997). L'amour des trois grammaires. *Recherches*, 26, 221-238.

Dion-Viens, D. (2010). Correction des examens de français : plus d'échecs, meilleurs élèves. *Le Soleil*, 22 avril 2010. Récupéré le 9 septembre 2010 de <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/201004/21/01-4272923-correction-des-examens-de-francais-plus-dechecs-meilleurs-eleves.php>

Dion-Viens, D. (2009). Le français au secondaire : les élèves pas à la hauteur. *Le Soleil*, 5 novembre 2009. Récupéré le 9 septembre 2010 de <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/200911/04/01-918539-francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur.php>

Dion-Viens, D. (2008). Le français des élèves du primaire continue de se détériorer. *Le Soleil*, 26 décembre 2008. Récupéré le 9 septembre 2010 de

<http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/200812/25/01-813117-le-francais-des-eleves-du-primaire-continue-de-se-deteriorer.php>

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, *Note d'information*, 8(38), 1-6. Récupéré le 9 septembre 2010 de http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838_41239.pdf

Dubois, J., Lagane, R. et Mareuil, A. (1976/1979). *La nouvelle grammaire de base pour le secondaire, 3e édition revue et corrigée*. Montréal : Les éditions françaises Inc.

Dumortier, J.-L. (2006). L'observation réfléchie de la langue au premier degré de l'enseignement secondaire. *Enjeux*, 65, 65-94.

Fabre, C. (1995). Commencements de la grammaire réflexive : lectures / réécritures / dialogues. *Études de langue française*, 99, 74-78.

Famose, J.-P. et Troadec, K. (2005). Des croyances biaisées pour se protéger ou se valoriser : les stratégies d'auto-complaisance. Dans Rascle, O. et Sarrazin, P. (Dir.), *Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs* (p. 129-151). Paris : Editions Revue EPS.

Fayol, M. (2000). *Apprendre et utiliser l'orthographe* (p. 1-12). Compte rendu de la conférence donnée par M. Fayol à l'IUFM de Poitou-Charentes, site des Deux-Sèvres à Niort, le 10/05/2000 dans le cadre des Conférences de L'AIS. Récupéré le 28 mars 2012 de <http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/Fayol.pdf>

Fayol, M. et Jaffré J.-P. (2008). *Orthographier*. Angoulême : Presses universitaires de France.

Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.

Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98

Ferreiro, É. (1988/2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.

Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. Dans Vargas, C. (Dir.) *Langue et études de la langue, approches linguistiques et didactiques* (p. 383-393). Marseille : Presses universitaires de Provence.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.), (p. 315-340). Montréal : Éditions Logiques.

Fischer, C. et Nadeau, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec Français*, 129, 54-57.

Fleury-Roy, M.-H. et Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, J. Marshall, et M. Coltheart (Dir.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (p. 301-330). Londres: Erlbaum.

Gagné, G., Lazurre, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle, tome 1 : cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Montréal : Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français.

Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves sur l'accord du participe passé au terme de leur scolarité obligatoire. *Enjeux*, 63, 97-115.

Gervais, F. et Noël, C. (1986). *Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires*. Québec : Publication du Conseil supérieur de la langue française. Récupéré le 9 septembre 2010 de http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igccpplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubc153/c153ch1.html

Goulet, G. (2004). *Validation d'un modèle des déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement au secondaire : interrelations entre la conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage et les perceptions de compétence*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D.L., Bocian, K. M. et Ward, S. L. (2000). Positive and negative illusory biases: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38, 151-175.

Groupe DIEPE. (1995). *Savoir-écrire au secondaire. Études comparatives de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Guion, J. (1973). À propos de la crise de l'orthographe. *Langue française*, 20(1), 111-118.

Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 9, 55-66.

Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique. Dans Haas, G. (Dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée* (p. 9-18). Dijon : SCÉRÉN.

Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistique pour les élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.

Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.

Halté, J.-F. (2008). Interaction: une problématique à la frontière. Dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (Dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, (8e éd.) (p.61-75). Bruxelles : De Boeck Université.

Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, 97-98, 171-191.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. (Coll. Que sais-je?) Paris : Presses Universitaires de France.

Harris, Z. S. (1947). *Structural linguistics*. Chicago : University of Chicago Press.

Harter, S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. New York : The Guilford Press.

Harter, S. (1985). Competence as dimension of self-evaluation : toward a comprehensive model of self-worth. Dans Leahy, R. L. (Dir.), *The development of the self* (p. 55-121). New York : Academic Press.

Houdé, O., Zago, L., Crivello, F., Moutier, S., Pineau, A., Mazoyer, B. et Tzourio-Mazoyer, N. (2001). Access to deductive logic depends on a right ventromedial prefrontal area devoted to emotion and feeling: evidence from a training paradigm. *Neuroimage*, 14(6), 1486-1492

Isidore-Prigent, J. (2002). Apprendre l'orthographe en argumentant dans le cadre des ateliers de négociation graphique. Dans Haas, G. (Dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée* (p. 73-80). Dijon : SCÉRÉN.

Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, 22, 67-76.

Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette.

Jaffré, J.-P. (1991). Les recherches en didactique de l'orthographe. *Études de la langue française*, 84, 55-63.

Jaffré, J.-P., et David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.

Jaffré, J.-P. et Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de Linguistique appliquée*, 101, 87-98.

Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.

Jalbert, P. (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Québec : publication du MELS. Récupéré le 9 septembre 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'« agir compétent »*. Genève : Bureau international de l'éducation, BIE / UNESCO. Publication de l'Observation des Réformes en Éducation.

Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2003). *Difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études*. Montréal : CIRADE - UQAM. Récupéré le 12 janvier 2010 de <http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/ACFAS2003vers040104.pdf>

Karabétian, S. (2000). La double crise de la grammaire scolaire (1968-1972 et 1985-1995). *Études de linguistique appliquée*, 118, 245-256.

Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et De Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.

Lacoursière, A. (2010). Résultats aux examens ministériels : les meilleurs en cinq ans. *La Presse*, 30 juin 2010. Récupéré le 9 septembre 2010 de <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201006/30/01-4294617-resultats-aux-examens-ministeriels-les-meilleurs-en-cinq-ans.php>

Lahire, B. (1993/2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Largy, P. (2008). De la perméabilité de la syntaxe : le cas de l'accord sujet-verbe. Dans Brissaud, C., Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (Dir.), *Nouvelles recherches en orthographe : actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007, Université de Strasbourg* (p. 101-117). Limoges : Lambert-Lucas.

Largy, P. et Dédéyan, A. (2002). Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 102(2), 201-234.

Larouche, M.-N., Galand, B. et Bouffard, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 25-39.

Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Édition d'organisation.

Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

Lebrun, M. et Boyer, P. (2006). L'école, le programme et le manuel de français québécois du XXe siècle et son discours sur la langue d'ici : contribution à l'analyse d'un patrimoine sous surveillance. Dans Meunier, A. (Dir.), *Patrimoine scolaire : sauvegarde et sa valorisation* (p. 63-101). Québec : Éditions MultiMondes.

Lebrun, M. et Boyer P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. Dans Vargas, C. (Dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques, Actes du colloque international de Marseille juin 2003* (p. 153-162). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

Leeman, D. (1996). Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire? Un exemple : l'attribut du sujet. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.), (p. 227-258). Montréal : Éditions Logiques.

Lefrançois, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université. Dans Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispail, M. (Dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 233-244). Paris : l'Harmattan.

Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire? *Dossier des sciences de l'éducation*, 9, 67-76.

Longpré, H. (1965). *Le français à l'école active : 4e année*. Montréal : Les frères du Sacré-Coeur.

Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Marchand, F. et Hébrard, J. (1995). De la pédagogie des inspecteurs à la didactique des linguistes : vingt ans de traitement scolaire de la langue maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 99, 11-24.

Marcotte, G. (2007). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Marsh, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.

Marsh, H. W., et O'Mara, A. J. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent-adult years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.

Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Publication de l'Office de la langue française. Récupéré le 9 septembre 2010 de http://www.olf.gouv.qc.ca/etudes/etude_07.pdf

Michaud-Vaillancourt, C. et Nadeau, M. (1997). Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples oui et d'exemples non. *Québec Français*, 107, 51-55.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire : premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). Programme d'indicateurs du rendement scolaire du conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Résultats obtenus par les élèves québécois à l'épreuve d'écriture 2002. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 28 mars 2012 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/pirs/PIRS2002-Ecrit.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la Formation Générale des jeunes.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la Formation Générale des jeunes.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1988). *Le français à l'école. Plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1980). *Programme d'études. Français langue maternelle. Formation générale. 5 tomes : t.1 Première secondaire; t.2 Deuxième secondaire; t.3 Troisième secondaire; t.4 Quatrième secondaire; t.5 Cinquième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *Programme primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1969a). *Programme cadre de français. Langues et littératures. Primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1969b). *Programme cadre de français. Langues et littératures. Secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Récupéré le 28 mars 2012 de http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondeire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français. (Premier rapport d'étape)*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Récupéré le 28 mars 2012 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/RapEvalPlanActionAmelFrancais.pdf>

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Récupéré le 28 mars 2012 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/index.asp?page=compEcrire>

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire : deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school : individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière éducation.

Multon, K. D., Brown, S.D. et Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Nadeau, M. (1996). Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en troisième année. *Repères*, 14, 141-159.

Nadeau, M. (1995). Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'ACLA*, 17(2), 65-84.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6e année du primaire. Dans Simard, C. et Dolz, J. (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-232). Québec : Presses de l'Université Laval.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Édition Gaëtan Morin / Chenelière éducation.

Nadeau, M. et Trudeau, S. (2001). *Grammaire du 2e cycle : pour apprendre, s'exercer et consulter. Guide pédagogique*. Boucherville : Graficor.

Otis, A. et Lennon, R. (1977) *School Ability Test*. Boston : Harcourt Assessment – Pearson Education.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing : a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pajares, F. et Schunk, H. (2001). Self-beliefs and school success : self-efficacy, self-concept, and school achievement. Dans Riding, R. et Rayner, S. (Dir.), *Perception* (p. 239-266). London : Ablex Publishing.

Pajares, F. et Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school student. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.

Parajes, F., Miller, M.D. et Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.

Pajares, F. et Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.

Pajares, F. et Valiante, G. (1997). The Predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.

Pajares, F. et Valiante, G. (1996). Predictive utility and causal influence of the writing self-efficacy beliefs of elementary students. Rapport de conférence, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 8-12, 1996.

Pajares, F. et Johnson, M. J. (1995). The role of self-efficacy beliefs in the writing performance of entering high school students : A path analysis. Rapport de conférence, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 18-22, 1995.

Parent, A.-M. (1963-1964). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dit Rapport Parent*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec Français*, 84, 32-34.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement grammatical* (p. 109-136). Montréal : Éditions Logiques.
- Paret, M.-C. (1992). La grammaire en classe : laquelle ? et pourquoi faire ? *Québec Français*, 84, 32-34.
- Paris, S. G. et Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6(1), 25-56.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. Dans Samurçay, R. et Pastré, P. (Dir.) *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-14). Toulouse : Octarès Éditions.
- Paveau, M.-A. et Sarfati, G.-É. (2003). *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Péret, C. et Cogis, D. (2010). La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe. *CiDd : congrés internacional de didactiques 2010* (p. 1-6). Récupéré le 7 avril 2011 de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/392.pdf>
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016.
- Phillips, D.A. et Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans Sternberg, R.J. et Kolligan, J. (Dir.), *Competence considered*, (p. 41-66). New York : Yale University Press.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Reboul, S. (1996). Une démarche en grammaire : de l'analyse de documents originaux à la rédaction. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 259-278). Montréal : Éditions Logiques.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Roberge, A. (1984). *Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*. Québec : Conseil de la langue française. Récupéré le 11 novembre 2010 de http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubc137/c137ch1.html
- Robins R.W. et Beer J.S. (2001). Positive illusions about the self : short-term benefits and long-term costs. *Journal of personality and social psychology*, 80, 340-352.
- Rouiller, Y. (2002). Apprendre - enseigner l'orthographe dans le cadre de situations de production textuelle. Dans Haas, G. (Dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée* (p. 81-95). Dijon : SCÉREN.
- Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167-195.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Roy, G.-R. et Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur - receveur »*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sandon, J.-M. (1999). L'orthographe du français et son acquisition (1). *Repères*, 20, 121-125.
- Sarrazin, G., McInnis, C.E. et Vaillancourt, R. (1983). *Test d'habileté scolaire, niveau intermédiaire*. Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- Sautot, J.-P. (2002-2003). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe. Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.

- Sautot, J.-P. (2003). Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 9, 109-119.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Renouveau pédagogique.
- Schneuwly, B. et Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schunk, D. H. (1994). Student motivation for literacy learning : the role of self-regulatory processes. Presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, April 1994. EDRS 1-11
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207-231.
- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans Chartrand, S.-G. (Dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 359-397). Montréal : Éditions Logiques.
- Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Simard, C. et Dolz, J. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Taylor, S. E., et Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Vaillancourt, M.-È et Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 151-160.

- Valentine, J. C., DuBois, D. L., et Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Vargas, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration. Dans Vargas, C. (Dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques, Actes du colloque international de Marseille juin 2003* (p. 35-48). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- Vargas, C. (1999). *Grammaire pour enseigner, tome 1 : l'énoncé, le texte, la phrase*. Paris : Armand Colin.
- Vargas, C. (1997). La langue : de quoi en perdre son français. *Recherche*, 26, 17-31.
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14, 83-103.
- Vinette, R. (1941). *Méthodologie spéciale*. Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.
- Von Glasersfeld, E. (2004). L'approche constructiviste : vers une théorie des représentations. Dans Jonnaert, P. et Masciotra, D. (Dir.), *Constructivisme choix contemporains, hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 214-224). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage* (trad. de F. Seve). Paris : Éditions sociales.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée zéro faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, département de linguistique et de didactique des langues.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement : an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. et Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*.